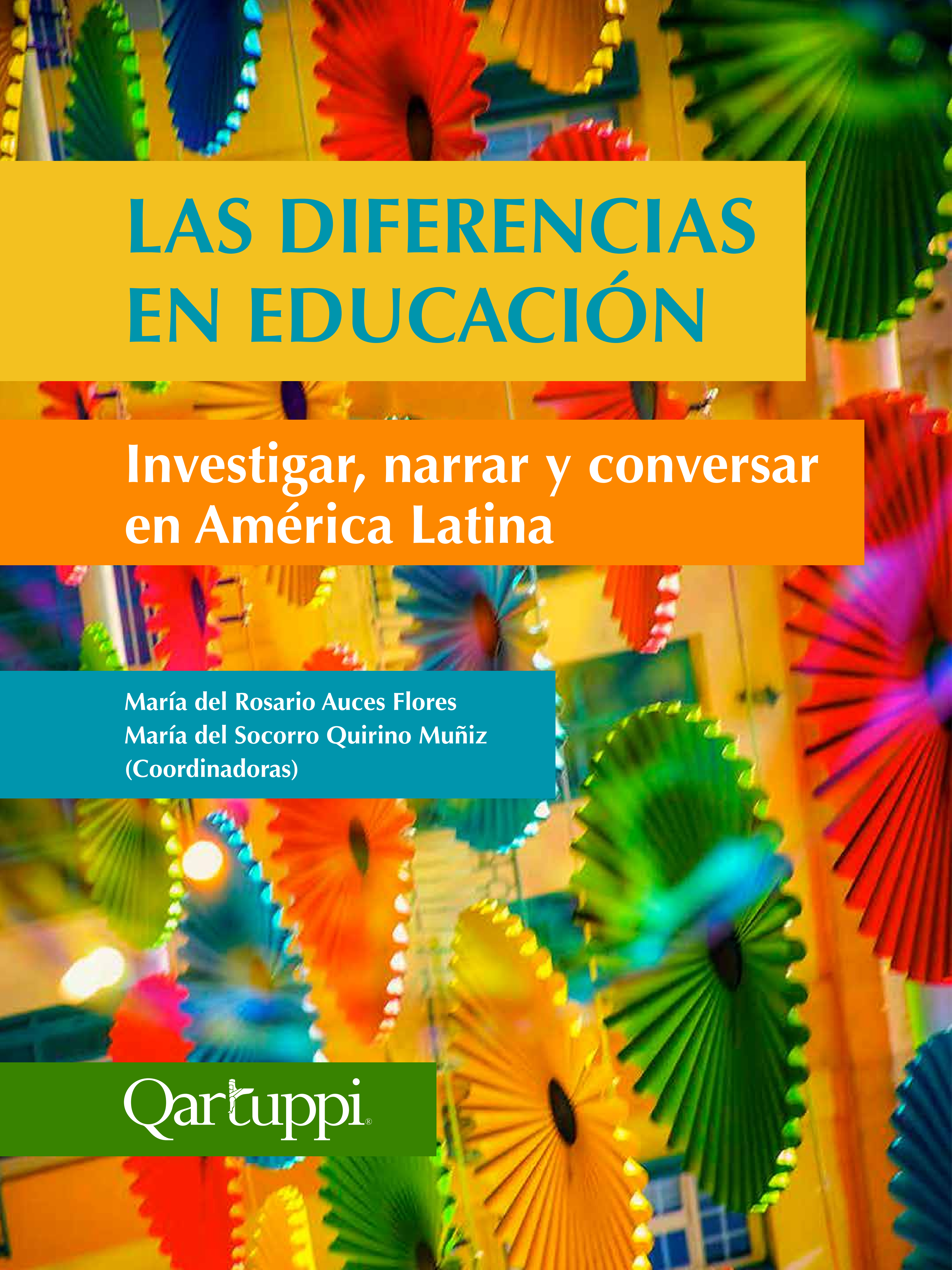
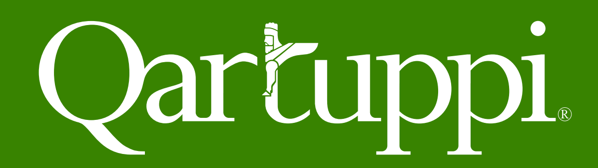

LAS DIFERENCIAS EN EDUCACIÓN
Investigar, narrar y conversar en América Latina
María del Rosario Auces Flores
María del Socorro Quirino Muñiz
(Coordinadoras)
Qartuppi


BY NC SA

LAS DIFERENCIAS EN EDUCACIÓN

Investigar, narrar y conversar en América Latina

María del Rosario Auces Flores
María del Socorro Quirino Muñiz
(Coordinadoras)



Esta obra ha sido dictaminada por:
Dra. Amalia Nivón Bolán, Universidad Pedagógica Nacional
Dra. Jessica Gloria Rocío del Socorro Rayas Prince, Universidad Pedagógica Nacional

LAS DIFERENCIAS EN EDUCACIÓN
Investigar, narrar y conversar en América Latina

1era. edición, noviembre 2021

ISBN 978-607-8694-18-1
DOI 10.29410/QTP.21.16

Villa Turca 17, Villas del Mediterráneo
Hermosillo, Son. 83220 México
http://www.qartuppi.com

Edición y corrección: Qartuppi, S. de R.L. de C.V.
Diseño editorial: Catalina Guiffo Cardona
Fotografía de portada: Maxim Polak, Scop.io

CONTENIDO

PRÓLOGO

Aventuras y desventuras con las *diferencias*: hacer comunidad como gesto estético y ético

Carlos Skliar 
Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina (IICSAL)
FLACSO-CONICET PEN (Poetas, ensayistas, narradores) (Argentina)

Permítaseme entrar en este libro polifónico con un lenguaje más bien coloquial o puesta en común, para abrir el juego al modo en que pronunciamos las diferencias en la cultura y en la educación y poder pensar juntos el entramado de cuestiones que bordan y desbordan a través de estas páginas. Recuperaré para ello algunas escrituras anteriores que en este presente cobran otra resonancia al lado de los textos lúcidos que siguen, textos variados, distintos en su travesía y su textualidad, pero reunidos bajo el mismo tono claroscuro: ¿qué hay en la cuestión de las diferencias que nos impulsa a escribir y reescribir sobre ellas? ¿cómo sería posible dotar a las diferencias de un sentido filosófico, antropológico, pedagógico que impulse a una educación con sentido? Intentaré, a continuación, revisitar algunos tópicos que rodean la pregunta por las diferencias: su infección colonial, su vínculo con la hospitalidad, el estar-juntos o la convivialidad, su distancia con la idea de diversidad, el desafío ético-pedagógico, el problema de la normalidad y, finalmente, el vínculo claroscuro entre época, diferencias y educación.

Diferencias, colonialidad

De acuerdo con Puiggrós (1996), el mayor pecado de los historiadores ha sido ocultar la *escena fundadora* de la educación latinoamericana, aquella que involucra a Juan López de Palacios Rubios al redactar, en 1514, lo que conocemos como *El Requerimiento*, una

explicación sumaria de la doctrina cristiana y la justificación del derecho de los cristianos a sujetar a los indígenas a su poder.

Su enunciación, según Puiggrós, equivalía a la fundación de una relación pedagógica que estableció la matriz de la desigualdad como ley y los términos de equivalencia de los sujetos: los españoles identificaron a los indígenas por su ignorancia de la lengua y la religión colonizadora —y no por el reconocimiento ético de sus propias tradiciones y cosmovisiones—, los señalaron como no educados y los *sospecharon* incapaces de educación. Ese vínculo o relación pedagógica no es genéricamente entre dominador y dominado, no se trata de la simple reproducción de una escena del pasado, sino de la creación de una forma particular de dominación que —sostenemos— se repite y repetirá como eterno retorno de lo reprimido cada vez que, en un espacio educativo, en el marco de una relación desigualitaria, existe un *requerimiento* que ordena y manda a unos sobre otros. Por ello, habrá que bucear en la profundidad del síntoma que insiste, persiste y frecuentemente deviene escena repetida (Skliar & Giuliano, 2020).

Dicho *requerimiento*, que manda y ordena, coloniza el espacio fundando sus relaciones en una desigualdad que clama para sí entendimiento por parte del otro —sobre esa relación y nueva forma de estar— que pone en su centro la majestuosidad del *Amo Institucional*, reclamando para sí un reconocimiento que se presenta siempre en primera persona. Supone un artificio temporal que indica un tiempo *justo* en el que esta situación —y todo el contenido que implica— debería introyectarse o aprenderse, de modo tal que el consentimiento de este contexto se cristalice en la *donación* que los Otros tendrían que realizar para con el Uno.

De hacerlo bien, es decir, además de lo mencionado, cumplir con las obligaciones impuestas, se propone alguna *experiencia de libertad sin servidumbre* con el privilegio de la excepción. Caso contrario, de no hacerlo así, de no cumplir con las obligaciones, el castigo será el mal o el daño por realizar a quienes se resistan o contradigan la majestuosidad del Amo Institucional y esos males o castigos serán su propia responsabilidad como merecidas por su cargo de culpa.

Diferencias, hospitalidad

A diferencia de aquella escena fundacional colonial, la hospitalidad puede pensarse como un deseo y un acto de acogida al recién llegado. En la mitología y literatura griegas, al huésped se lo trataba con respeto y deferencia y se lo conducía hacia el interior del hogar. Se le ofrecía un baño, ungüentos y ropa limpia. Acodado en el trono hospitalario, se le servía comida y se le daba la indicación de poder beber y comer a voluntad. En ese instante se realizaba el juramento de amistad. Poco después de comer y beber, y solo entonces, al huésped se le preguntaba por su nombre, por su origen, sus propósitos y hacia dónde conduciría su viaje. Pero esto era posible solo si se hubieran dado todas las atenciones. Establecida la conversación, los anfitriones ofrecían recitales de poesía y baile. En el momento de decidir partir, al huésped se le entregaban dones hospitalarios, regalos que recordarían el tiempo de la bienvenida y la señal de la simpatía desarrollada durante la hospitalidad.

La definición latina del término hospitalidad (*hospitalĭtas, -ātis*) se refiere a la virtud de quien hospeda a peregrinos, menesterosos y desvalidos, recogiéndolos y prestándoles la debida asistencia a sus necesidades.

El propósito de su registro aquí no es otro que el de ilustrar la imagen invertida que la hospitalidad muestra en el mundo contemporáneo, es decir, la hostilidad hacia el otro o la violencia que supone exigirle a los demás una transparencia identitaria: ¿cuándo comienzan las preguntas que el otro deberá responder? ¿Pregunta el yo porque es el dueño de casa —o del Estado, o de las instituciones educativas— o pregunta el otro? ¿O no hay ninguna pregunta, sino relaciones de amistad y hospitalidad?

Si en un pasado reciente, la más frecuente imagen del otro estaba teñida de una fantasmagoría y de una espectralidad cercanas a la amenaza, la violencia y la desaparición instantánea, de lo que hoy parece tratarse es de una imagen no menos desteñida que intenta sujetar y confinar al otro a su aparente identidad: cada extranjero no sería otra cosa que su extranjería, cada miserable no sería sino su miseria, cada violento viviría solo como autor de su propia violencia, cada persona con discapacidad debería responder a una noción más o menos detallada de ausencia o falta o falla.

Pero, entonces, ¿hay relación de hospitalidad con el otro o hay una relación temática que deja de lado la alteridad del otro, lo que hay de otro en el otro? ¿es acaso hospitalaria la convivencia cuando se fabrica la substitución de aquello que el otro sería o estaría siendo por una fijación identitaria? y ¿cómo requerir del otro su lugar en la convivencia si ha sido des-localizado, desestabilizado en su propia intimidad y en su misma existencia?

Si bien la hospitalidad puede ser presentada como la acción de recibir al otro en un acto desmesurado —es decir, de recibirlo más allá de toda *capacidad del yo* (Derrida, 1998)—, enseguida se deja tomar por una ambigüedad que le es constitutiva, como si se tratara de una capacidad que es al mismo tiempo ilimitada tanto como limitada, tanto incondicional como condicional.

Se trataría de recibir al otro sin hacer ni hacerle ninguna pregunta; se trataría de ser anfitriones sin establecer ninguna condición. La hospitalidad declara la abertura, el recibimiento, la acogida al otro, sin la pretensión del saber ni el poder de la asimilación.

La insistencia de las preguntas hacia el otro —diagnósticos, cuestionarios, evaluaciones, legajos, etcétera— lo deja en una posición de tener que responder. De ese modo, todo puede ser preguntado o interrogado, todo acaba siendo ostentación de un poder peculiar que corresponde a quien establece las leyes de la hospitalidad: el poder de poner en cuestión al otro en nombre de la razón jurídica.

El huésped se transforma, así, en un ser en cuestión, en un ser cuestionado. Pero, ¿se debe preguntar o no? ¿se debe saber o no? ¿se debe conocer el nombre del otro o no? ¿está primero la interrogación que la conversación?

> ¿La hospitalidad consiste en interrogar a quien recién llega? ¿Comienza por la pregunta dirigida a quien recién llega? [...] ¿Es más justo y más amoroso preguntar o no preguntar? [...] ¿O bien la hospitalidad se ofrece, se da al otro antes de que se identifique, inclusive antes de que sea sujeto, sujeto de derecho y sujeto nombrable por su apellido? (Derrida, 2000, p.34)

Sabemos que el estar-juntos es hospitalario y hostil a la vez, por eso mismo, hay convivencia, hay relación con el otro, hay relación de alteridad; y, por ello, quizá haya que vencer la tentación de esa pobre imagen de convivencia como mera ecuación del estar-juntos —y, entonces, como lo ecuánime, como lo equivalente, como lo equitativo—, "Existe el poder porque la coexistencia no es pacífica porque es competitiva y hostil al mismo tiempo que cooperativa y fraterna. Esta ambivalencia es aquella de la negatividad que compartimos" (Nancy, 2007, p.45).

Si la obsesión por el otro pronuncia esa lengua llena de sospechas, de desconfianza, recelo, peligrosidad, hostigamiento, alternancia de la exclusión y la inclusión, exigencia de rendimiento, etcétera, el lenguaje de la ética invita a la conversación en términos de responsabilidad, de estar alerta, de vigilia, de una preocupación, un gesto de recibimiento, de atención, de disponibilidad.

Ese cambio de percepción es trascendente, no solo porque remite a una ética singular e institucional —que consiste en el hospedar a todo otro, a cualquier otro, *a otro cualquiera*—, sino además porque involucra una responsabilidad, una respuesta, y no simplemente el establecimiento de una virtud personal o la existencia de una práctica pedagógica mecanicista o de una fórmula apenas jurídica; en síntesis:

> Responsabilidad u obligación para con el Prójimo que no viene de la Ley, sino que ésta vendría de ellas en lo que la hace irreductible a cualesquiera formas de legalidad mediante las que necesariamente se busca regularizarla proclamándola enteramente como la excepción o lo extraordinario que no se enuncia en ningún lenguaje ya formulado. (Blanchot, 1999, p.104)

Diferencias, estar-juntos

En principio, he querido adoptar para esa expresión: *estar juntos en las escuelas,* un tinte más filosófico o ético que jurídico o normativo. Tal decisión proviene de algunas lecturas que indagan a propósito de otro significado de comunidad, en tiempos en que parece imposible o impensable sostener esa idea ingenua de pura armonía al interior de las relaciones sociales y culturales.

Así, el estar juntos no supone un valor intrínseco o una virtud por sí misma: se trataría más bien de una descripción —más que de una definición— sobre lo que ocurre en la cotidianidad de las comunidades, matizada no solo por la potencia del encuentro o la capacidad de desarrollar un proyecto común, sino también por la impotencia, por el desencuentro, en fin, por el descubrimiento de las mutuas fragilidades.

En la descripción narrativa de una cotidianidad escolar, lo que me interesa es buscar lo que hacemos al estar juntos, dando por sentado que no se trata solo de contigüidad o continuidad entre personas sino también de fricción, conflictos, dificultades para conversar, para comprendernos.

Una descripción que solo muestra el costado *optimista* de las relaciones comunitarias olvida justamente que la impotencia y la dificultad forman parte del origen del enseñar y el aprender: todo aquello que no sabemos y no podemos, todo lo que nos resulta en apariencia imposible, forma parte de las prácticas comunitarias tanto o más que aquello que sí sabemos y podemos, que aquello que nos resulta posible.

Pero no se trata de aproximar o asimilar esta noción a una suerte de laboratorio de convivencia sin alteridad o perturbación: *estar juntos*, según Nancy (2007), es estar en el afecto, es afectar y ser afectado, supone sobre todo la dificultad en pensar una conversación al interior de las escuelas que, como tal, nos plantea dudas, titubeos, controversias, malestares, una especie de choque entre lo común y lo singular, la normalidad y lo otro.

Si lo que se plantea al interior de las instituciones educativas es un *estar juntos* sin zozobras, se perderá lo más esencial de la vida en comunidad: una tensión incesante entre identidades y diferencias, la pluralidad de formas de vidas, la posibilidad de transformar ciertas existencias en otras y, lo más importante, el percibir que no hay destinos trazados de antemano y que posiblemente las escuelas sean el único y último lugar donde, para muchos, se juegue la posibilidad de otros destinos, de otro porvenir.

La pregunta por el vivir juntos y los sentidos del incluir se han ido transformando desde sus costados más ambiguos y tortuosos, hacia una cuestión que remite exageradamente a un lenguaje formal, a la suma o la resta de cuerpos presentes, a los derechos y obligaciones de las relaciones. La regulación jurídica del afecto sugiere que vivir juntos

e incluir son una negociación comunicativa, la presencia literal de dos o más sujetos específicos cuyo único propósito y destino es el de *dialogar, convergir* y *consensuar.*

Estar juntos, estar entre varios, estar entre diferencias no es consecuencia de una relación jurídica, ni del voluntarismo enceguecido por su propia probidad, ni de algún virtuosismo particular: se trata de la contigüidad entre los cuerpos —es decir, el roce, la fricción, la caricia, el toque, etcétera—, cuyo límite es doble: no podría derivar hacia la asimilación o la fusión de dos en uno, ni hacia la violación o el ultraje del otro.

Lo político no nos preexiste, más bien se hilvana en la duración de cada encuentro y desencuentro. Por ello, lo político da comienzo a lo nuevo: a la exposición inédita frente a los ojos de los demás, la relación íntima y desbordante con la contingencia, la fragilidad, el poder de lo imprevisible.

Diferencias, diversidad

¿Cuál es el sentido que ha asumido o del que se ha apropiado la educación en relación con las *diferencias*? La respuesta parece ser taxativa, casi sin matices ni dobleces: las diferencias se han vuelto, en gran medida, *diversidad*.

Los significados latinos de la palabra diverso, diversidad, son sorprendentes para la buena conciencia del léxico —técnica, jurídica, económica y moralmente— actualmente en vigencia: diverso proviene de 'opuesto', 'enemigo', 'alejado'. Opuesto al 'nosotros', es decir: enemigo de la idea de igualdad y de normalidad; aquello que está alejado del sendero por el que todos, supuestamente, ya transitamos. El deber educativo —político, cultural— parecería ser, entonces, reconducir a los alejados al sendero correcto, hacerlos transitar por el mismo camino que nosotros pisamos a diario.

Hay aquí una alteración de sentidos provocado por el pasaje de las diferencias a la diversidad, lo que nos plantea cuatro interrogantes: (1) ¿En qué sentido es posible afirmar que la diversidad configura por sí misma y en sí misma un discurso más o menos completo, más o menos esclarecedor y más o menos revelador acerca de diferencia? O, dicho de otro modo: ¿diversidad está, acaso, en el lugar de diferencia?; (2) ¿Qué sugiere esa identificación recurrente que se efectúa entre diversidad y pobreza, desigualdad, marginación, sexualidades, extranjería, generaciones, razas, clases sociales,

y, un poco más recientemente, su notorio apego a la discapacidad?; (3) ¿Qué grado de sinonimia o antinomia puede pensarse entre la diversidad con las diferencias?; (4) ¿En qué medida el anuncio y el enunciado de diversidad ofrece una perspectiva de cambio pedagógico?

Da la sensación de que hablar de la diversidad se ha convertido en una suerte de recitado que apunta insistentemente hacia *otros extraños*, en tanto mero ejercicio descriptivo de una determinada exterioridad compulsiva: así, ellos son los diversos, ellos poseen atributos que hay que remarcar y denotar como diversidad.

¿Qué otra cosa podremos decir de la diversidad si no que, en efecto, hay, existe diversidad? ¿Qué más hay aparte del dato descriptivo sobre las enormes y continuas variaciones humanas que habitamos y nos habitan? ¿Qué más suponer más allá y más acá de la evidencia que todo escenario humano muestra su diversidad?

Tal vez haya sido Lefevbre (1971), en su *Manifiesto diferencialista*, uno de los primeros en percibir la necesidad de marcar enfáticamente la distinción entre diversidad y diferencia:

> ¿Y la diversidad? No va más allá de una verificación. No capta el paso de la originalidad que pretende ser sustancial y que se cree esencial a la diferencia, a través de las pruebas que esperan todo aquello que proviene de la naturaleza. La palabra 'diversidad' se acomoda a cualquier cosa: guijarros, minerales, niños, flores, vestidos, mujeres. Permite describir, prohíbe la operación metafísica a través de la cual los árboles diversos se identifican a la idea de árbol, los diversos frutos a la idea de fruto, etc., pero su competencia no va más allí. (Lefebvre, 1971, p.45)

La opción que consiste en sostener la idea de diversidad es poco atractiva y decepcionante: la fabricación, la invención de una hipotética e imposible lista que ejemplifique y tipifique las particularidades en todas sus versiones y variaciones. En ese caso, habrá siempre seis, siete u ocho ejemplos para dar: diversidad de raza, sexo, generación, edad, género, religión, aprendizaje, lenguas; y, enseguida, como un bostezo,

como una exhalación desanimada y extenuada, ese profundo, solitario y salvador *etcétera* que ya no puede ni sabe cómo seguir enumerando la diversidad.

Tal vez el etcétera sea el límite último de la diversidad y a partir de allí comience la alteridad incognoscible, la alteridad *per se*, el nacimiento de ese otro que, como decía Lévinas (1977), se retira en su misterio, con su misterio:

> Lo absolutamente Otro, es el Otro. No se enumera conmigo. La colectividad en la que digo 'tú' o 'nosotros' no es un plural de 'yo'. Yo, tú, no son aquí individuos de un concepto común. Ni la posesión, ni la unidad del número, ni la unidad del concepto, me incorporan al Otro. Ausencia de patria común que hace del Otro el extranjero; el extranjero que perturba el 'en nuestra casa'. Pero extranjero quiere decir también libre. Sobre él no puedo poder. (Lévinas, 1977, p.17)

Diferencias, normalidad, anormalidad

Todo el poderío que se reúne en torno de lo normal, de la normalidad, encierra al mismo tiempo una profunda sospecha a propósito de su origen, su construcción y fundamento. Proponerse una historicidad de la educación y de sus instituciones —más o menos breve, más o menos extensa— supone asumir el riesgo de un larga confrontación mitológica, filosófica y pedagógica, entre aquello que parece ser lo correcto, lo habitual, lo natural y aquello que se desvía, que se tuerce, que no parece formar parte de lo repetido y lo esperado.

Si bien ahora se asiste a una suerte de complacencia generalizada, un optimismo consensuado acerca del lugar educativo común, se trata sin dudas de una calma tensa, de una especie de relación afectada aún por las distancias siderales y las reiteradas incomprensiones.

Se dice que la reconciliación está al alcance de la mano: sujetos históricamente alejados y de los cuales nunca se ha esperado demasiado, ahora son tenidos en cuenta y puestos en el centro de la escena pedagógica. Ya no se trataría solamente de la preocupación por los nuevos, por aquellos que entran al mundo y encarnan la novedad,

sino de esa figura claroscura que ya no está fuera, en las instituciones cerradas, lejos de nuestra vista, sino dentro o a punto de entrar en medio de nuestra mirada.

A la pregunta: ¿cómo han sido pensadas estas personas?, hoy parece añadirse: ¿cómo pensarlas, recibirlas y educarlas en escenarios *normales*?, como si ya no alcanzara la cuestión del conocimiento específico y se planteara, además, un problema de afección. Y, está bien que así sea, la normalidad es un artificio que solo puede verse alterado por la experiencia de la fragilidad.

Hay aquí una pregunta inicial que tal vez exija de toda nuestra atención, antes y después de apostarnos con cierta comodidad en el paraíso de la inclusión, ese desenlace en apariencia inevitable de la conflictiva historia de lo normal y lo anormal.

A mi modo de ver la cuestión —múltiple, entrecortada, difícil— es la que sigue: ¿puede el pensamiento educativo surgir de la aparente naturalidad del aprender y ensañarse contra los que no lo logran en los tiempos y en los modos establecidos? ¿O el pensamiento pedagógico nace, justamente, a partir de la experiencia que contradice dicha naturalidad, es decir, de la experiencia de lo vulnerable, lo frágil?

Así lo expresa Bárcena (2012): "No es la «facilidad» en el aprender —el hecho de que sea habitual hacerlo— lo que justifica un pensamiento sobre educación, sino la experiencia de su dificultad" (p.1).

Lo que anima a pensar la educación es que las diferencias no sean consideradas un residuo, una maldición o una pena, y el poder transformar esa perturbación en su propia vitalidad, su razón de ser: pensar en la experiencia de la fragilidad supone invertir el entramado discursivo sobre la buena normalidad y la mala anormalidad.

La historia de la educación es la historia de la normalidad y la anormalidad es, también, la historia moral de lo correcto o incorrecto a lo largo de las épocas, las palabras y las instituciones. De otro modo no podrían entenderse ni sus inagotables sofisticaciones discursivas ni sus interminables cambios de rostros: por una parte, el pasaje de lo tortuoso a lo monstruoso, de lo monstruoso a la deficiencia, de la deficiencia a la discapacidad, de la discapacidad a la diversidad; por otra parte, la trayectoria desde el aislamiento hacia el emparejamiento irregular, desde el emparejamiento irregular hacia la segregación, desde la segregación hacia la exclusión, desde la exclusión hacia la integración, desde la integración hacia la inclusión.

Las decisiones que se han tomado al respecto de esta historia muestran, por lo general, un camino paralelo y el ocultamiento de las verdaderas encrucijadas entre dos estructuras aún irreconciliables: la impunidad de la normalidad o la oscuridad de la anormalidad.

En el tránsito por el sendero de la normalidad, todo parece ser cuestión de afirmar y afinar la razón progresiva; lo que no sabe ya se sabrá, lo que se ignora ya se revelará, pues el centro de gravedad es uno y siempre el mismo: lo normal. En la travesía por la anormalidad, el camino está lleno de invenciones y descubrimientos a fin de reconducir los perdidos y desdichados a su verdadera senda.

Ya sabemos cómo esta historia está fuertemente narrada en la lengua infectada por la normalidad: una lengua segura de sí misma, arrogante, hablada o escrita desde una posición de privilegio, segura de sí, arropada por sus propios eufemismos, envuelta en su incansable argumentación, inescrupulosa. Pero también cansina, caída al suelo, pisoteada, una lengua sin nadie dentro, con palabras que no cesan de arrojar el nombre de las diferencias y esconder la mano poderosa de la normalidad.

La introducción de las diferencias como modo de resolver la perturbación de la alteridad. Frente a la calma que ofrece lo idéntico —el mismo texto, la misma voz, los mismos seres— las diferencias no hacen más que arrojar lo informe, lo indefinido, la perturbadora sensación de lo extraño sin nombre.

Por eso, al pensarse las diferencias, se siente más miedo que pasión, más repugnancia que conmoción. Y, por eso mismo:

> Es como si experimentásemos una repugnancia singular en pensar la diferencia, en describir los alejamientos y las dispersiones, en desintegrar la forma tranquilizadora de lo idéntico [...] Es como si tuviésemos miedo de pensar al otro en el tiempo de nuestro propio pensamiento. (Foucault, 1996, pp.19-20)

Quizá por todo ello es que buena parte de las culturas occidentales se han vuelto capaces de fantásticas retrospectivas y prospectivas de las diferencias e incapaces, sin embargo, de un pensamiento que difiera de sí en el presente. En ese mismo instante,

en que algo nombrado como diferente toma lugar, en un sitio inesperado donde no había ningún lugar, en ese tiempo en que se piensa con un pensamiento no pensado, allí donde no había pensamiento y en el que se dice en una lengua nunca escuchada ni pronunciada antes.

En medio de todo ello, nunca se deja ver la idea o el concepto o la trampa de la normalidad como el *verdadero* problema a plantear y pensar. En efecto, la inclusión llegaría para acabar con lo normal —ya que todos somos iguales y todos somos diferentes, según reza el vacío slogan—, ya nadie podría ser excluido —pues todos somos sujetos de derecho a la educación— y la enseñanza y el aprendizaje se pondrían a disposición de cada uno.

Pero las cosas no han sido así, ni en este ni en otros lugares del mundo. Entre las innumerables razones que asisten a esa grave aseveración, intentaré detenerme en tres cuestiones esenciales.

Primero. Las nociones de lo normal, de la normalidad, siguen en pie, incólumes, inalteradas, aunque *aggiornadas*. En efecto, es en los tiempos de inclusión donde paradojalmente más se habla de calidad y de evaluación. Como si la entrada de lo diferente aparejara también la entrada de nuevos modos de sospecha y control.

Cuando lo evidente sería que el fin de lo normal —de lo normal corporal, lingüístico, sexual, del aprendizaje, etcétera— se dictaminase de una vez por vía ética —es decir, educativa— y no por vía jurídica, advertimos en realidad un nuevo reposicionamiento de la normalidad: una normalidad más flexible si se quiere, pero al mismo tiempo sujetadora de modos y tiempos de aprendizaje, modos y tiempos de enseñanza y modos y tiempos de evaluación.

Segundo. Aquello que está *al otro lado* de la normalidad no es la anormalidad sino el tiempo. Dicho de otro modo, necesitamos de lo normal cuando no tenemos tiempo para conversar. Si tuviéramos tiempo, no necesitaríamos de la idea de lo normal ni juzgaríamos. Pero como no hay tiempo, juzgamos. Nada de la actualidad institucional educativa parece mostrar que se ha intervenido en las intensidades del tiempo pedagógico. Muy por el contrario, todo sigue estando preso de la voracidad, la urgencia, la celeridad. Ya sabemos que frente a la prisa como imperativo de época siempre caen

derrotados los mismos: aquellos cuya diferencia entraña otra relación con el tiempo, otra identificación con el tiempo, otra existencia dentro del tiempo.

Tercero. La enseñanza no ofrece rebeldías. Como si las diferencias no hubieran obrado a favor de la generosidad y sí de la mezquindad, como si hubiésemos regresado a esa torpe idea según la cual enseñar y aprender se vuelven transparentes: a lo enseñado, lo aprendido. Nada más alejado de una necesaria rebelión en el gesto de enseñar. No se enseña para dejar signos sino para recobrarlos enseguida, para que sean devueltos a su lugar de origen. No se enseña para que otros descifren los signos a su tiempo y a su modo, sino a nuestro tiempo y a nuestro modo.

Diferencias, educación

¿Cuál es la experiencia de tiempo que nos toca vivir y cómo pensarlo en torno de lo educativo? Hay una imagen que resume nítidamente estos tiempos: la de un hámster que gira incesantemente en su rueda, enjaulado, sin ir hacia ningún sitio, sin desplazarse hacia ninguna parte, movido por el reflejo absoluto de la aceleración continua, incapaz de detenerse, de mirar hacia los lados, de preguntarse nada: “Vivimos en una época de inmovilidad frenética” (Concheiro, 2016, p.12).

Lejos han quedado de nosotros inúmeras otras ideas de temporalidad que las ciencias han puesto y repuesto para pensar cada época, ahora insustanciales, para advertir las rarísimas turbulencias del presente: ni la continuidad o la discontinuidad, ni la unicidad o la disyunción, ni el del espasmo o la meseta. Ninguna imagen parece acercarse siquiera a componer el cuadro de la velocidad y la urgencia; las palabras que describen la celeridad se han vuelto evanescentes; ningún concepto parece alcanzar y apresar el movimiento continuamente disparatado (Skliar, 2019).

La aceleración o la velocidad por sí mismas son el motivo que inspira a un raro entramado de especialistas a crear una fuente inagotable de ideas sobre el sujeto actual, sobre el tiempo que vivimos y sobre cómo adaptarnos a todo ello bajo una atmósfera de curiosa y contradictoria felicidad. Y es esa aceleración del tiempo, la aceleración humana del hámster, la que se vuelve metáfora cruda, casi despojada de atributos, una metáfora literal si se nos permite la expresión contradictoria: la prisa, la urgencia, la

ocupación del tiempo, son apenas detalles de una aceleración que se nos presenta como el remedio a la mala pereza y a la maldita pérdida del tiempo, pues lo que vale, lo que tiene valor es la aceleración por sí misma.

Un tiempo voraz que indica, desde la niñez misma, el imperativo de una rapidez hacia un estado de supuesta realización auto-personal, condenada al esfuerzo y al sacrificio.

La vida privada se acelera hacia el éxito prometido en su misma autogestión empresarial y fenece frente a las exhortaciones ambiguas de sus mandamases: el individuo aferrado a la aceleración del mundo siente que todo es posible —todo es comunicable—, que puede hacerlo todo si se lo propusiera —y si no se lo propone retrocede al mecanismo de la des-realización, pero por su propia culpa—, que no hay límites, que el mundo está aquí y ahora, en el presente fantasmagórico de una pantalla, pero, al mismo tiempo, es receptor de mandatos contradictorios, impracticables.

La expresión *24/7*, acuñada por Crary (2015) —veinticuatro horas por día, los siete días de la semana; todo el tiempo despiertos, activos, consumidores, comunicantes, al interior o exterior de espacios, individuos o máquinas, o de espacios, individuos y máquinas—, puede servirnos para pensar: se trata de una temporalidad absoluta, sin piedad con los débiles o los frágiles, en la cual todo reposo o descanso se vuelve superfluo o, para mejor decir, inconveniente.

Lo habitual sería, entonces, erradicar las pausas, apartar lo frágil, estar atentos todo el tiempo —y, para ello, servirse de la inmensa variación de medicamentos disponibles a tal fin—, trabajar como única forma de autorrealización, aunque ello no sea posible ni deseable para el individuo particular. El sueño ya no sería compensatorio de las actividades del día, tampoco cumpliría con las funciones de recuperación de la energía desgastada o malgastada por el trabajo. Pues ya no vivimos una época de *on-off* siquiera sino, a semejanza de las máquinas, un tiempo de *sleep mode*:

> La idea de un aparato en un estado de reposo pero todavía alerta transforma el sentido más amplio del sueño en una condición en la cual la operatividad y el acceso están simplemente diferidos o disminuidos. Se sustituye la lógica del apagado-encendido, de manera tal que nada está del todo 'apagado' y no hay nunca un estado real de descanso. (Crary, 2015, p.24)

Parece ser que la desaceleración ya no es suficiente. Tampoco una cierta lentitud complaciente sería la respuesta. Ni siquiera el rechazo a la prisa, en términos de confrontación u oposición, aportando la militancia de otro tiempo de prisa.

La única rebelión para quitarse de la aceleración sería, tal vez, el *salirse del tiempo*, del tiempo utilitario, quitarse de la agonía impracticable de la autorrealización para crear, así, infinitos instantes de *otro tiempo,* un tiempo en apariencia inútil, sin provecho, un tiempo porque sí, para nada, un tiempo detenido, sin novedades, un tiempo formativo.

Pues, ¿hay que vivir lo educativo como frenesí o como pausa? ¿El tiempo educativo debe reproducir la aceleración social y cultural o, por el contrario, puede imaginarse como una oposición a esa percepción de temporalidad? ¿No podríamos acaso pensar que la educación podría ser la experiencia de la detención, de la prevención de la urgencia adulta y, en cierto sentido, la experiencia de un tiempo inútil, de un tiempo libre o liberado de las coyunturas del mercado?

El planteo inicial puede esbozarse del siguiente modo: si educar consiste en contribuir a que los más jóvenes aprendan a vivir y habiten el mundo para hacer algo distinto de lo que han hecho sus antecesores, una de los motivos que nos impulsan a criticar y repensar la educación estriba justamente en la separación abismal entre la vida y el mundo o, dicho de otro modo, en que hoy se abona como natural la preparación para el mundo y no para la vida, entendiendo además, y sobre todo, que *mundo* solo parece significar el mundo del trabajo o, directamente, el *mercado*.

Diferencias, tejido social

La educación debería recomponer ese tejido entre la vida y el mundo, e incluir a ciertos individuos no podría concebirse como su entrada en una línea continua, naturalizada, escandalosa, que relaciona de un modo violento a ciertos cuerpos con ciertas mentes en función de determinadas capacidades y de roles sociales específicos. Tampoco podría significar anteponer la exigencia de rendimiento a una posible experiencia de libertad formativa.

No es cuestión de repetir el tejido social en vigencia sino de construir aquello que en palabras de Deligny (2015) es nombrado como lo *arácnido*.

En la introducción a la edición en castellano del libro que lleva como título justamente *Lo arácnido*, se presenta a su ensayo como: "el modo de ser autístico, las líneas de errancia [...] un archipiélago imaginario [...] los dispositivos de resistencia a la opresión" (Álvarez de Toledo, 2015, p.10).

En oposición al utilitarismo ya reinante y en nombre del desinterés por el actuar por actuar, Deligny (2015) construyó una escritura aforística que anuda la idea de red a la percepción de su propia experiencia y su relato fragmentario va tejiendo hilos que se entrelazan con la figura de la araña, como un modo de ser —y de estar— de cara a aquellos acontecimientos históricos que, por el contrario, se vuelven intolerables.

Una idea de *redes*, por cierto, muy anterior al concepto en boga en la actualidad —redes de comunicación e información, entendidas como líneas y nodos que unen a actores en diferentes relaciones—; completamente distinta a esta, en su materialidad y sentido, no impuesta desde el mercado tecnológico ni desde las instituciones de aprendizaje empresarial, sino más bien como lugares imprescindibles para quitarse de los espacios asfixiantes: "Cuando el espacio deviene concentracionario, la formación de una red crea una suerte de fuera que permite a lo humano sobrevivir" (Deligny, 2015, p.20).

Pero las redes de Deligny tampoco se parecen ni se asimilan a la confusa y totalitaria noción de sociedad, pues hay algo más en ellas, hay algo más en lo arácnido, que da otro sentido a las formas de la acción humana:

> Donde se ve que la red y lo que puede llamarse la sociedad no son la misma cosa. Más aún: esta cosa que es la sociedad, donde el ser consciente de ser está a sus anchas, puede volverse tan constringente, tan ávida de sujeción, que las redes se tramen fuera de la influencia de la sociedad abusiva. (Deligny, 2015, p.28)

Una red de sentidos que no concuerda con la forma arquetípica de la sociedad, ni con el lenguaje infectado de las instituciones, ni con las posiciones indefensas con que el mundo actual crea una industria para los solitarios, para aquellos que, vistos como individuos aislados, intocados y apenados, deben sumarse por fuerza a esa multitud de ciudadanos en apariencia felices y conectados, pero igualmente moribundos de sí.

Redes de percepciones contrarias a aquellas que insisten en aconsejar qué hacer con el tiempo libre, que enseñan a no desaprovechar ese tiempo, que atraen la mente con recomendaciones para que nos despertemos, una y otra vez, y que llaman la atención con artilugios y subterfugios para que no desfallezcamos, para seguir girando en la rueda, pues no hay tiempo que perder.

Redes completamente distintas a las actuales, aquellas que se extienden y se diseminan bajo la forma de la comunión y la conversación y no, como ya dicho, de pertenencia social, en ese híbrido tan peculiar que la amistad entreteje entre lo singular y lo plural, entre la lejanía y la cercanía, entre el apartarse y el quedarse, entre lo personal y lo colectivo.

Referencias

Álvarez de Toledo, S. (2015). Prólogo. En F. Deligny, *Lo arácnido y otros textos*. Editorial Cactus.

Bárcena, F. (2012). Aprender la fragilidad. Meditación filosófica sobre una excepción existencial. *Childhood & philosophy, 8*(15), 11-31.

Blanchot, M. (1999). *La comunidad inconfesable.* Arena Libros.

Deligny, F. (2015). *Lo arácnido y otros textos*. Editorial Cactus.

Derrida, J. (1998). *Adiós a Emmanuel Lévinas.* Editorial Trotta.

Derrida, J. (2000). *Anne Dufourmantelle invita Jacques Derrida a hablar de la Hospitalidad*. Ediciones de la Flor.

Concheiro, L. (2014). *Contra el tiempo. Filosofía práctica del instante.* Anagrama.

Crary, J. (2015). *24/7*. Ariel.

Deligny, F. (2015). *Lo arácnido y otros textos.* Editorial Cactus.

Foucault, M. (1996). *La arqueología del saber.* Fondo de Cultura Económica.

Lefevbre, H. (1971). *Le manifeste différentialiste.* Gallimard, Collection Idées.

Lévinas, E. (1977). *Totalidad e Infinito.* Sígueme.

Nancy, J. L. (2007). *La comunidad enfrentada.* Ediciones La Cebra.

Puiggrós, A. (1996). Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana. En H. R. Cucuzza (Comp.), *Historia de la Educación en Debate.* Miño y Dávila Editores.

Skliar, C. (2019). *Como un tren sobre el abismo. O contra toda esta prisa.* Vaso Roto.

Skliar, C., & Giuliano, F. (2020). Del requerimiento al otro hacia una mirada ética sobre la educación. En G. Untoiglich, & G. Szyber, *Las promesas incumplidas de la inclusión. Prácticas desobedientes.* Noveduc.

PRESENTACIÓN

María del Rosario Auces Flores y María del Socorro Quirino Muñiz

Esta obra nació como una iniciativa por parte de un equipo de investigadores que hemos abordado los procesos de inclusión y exclusión de niños y jóvenes con *discapacidad* en los contextos rural y urbano, de los niveles de educación inicial, básica (preescolar, primaria y secundaria), media superior y superior en el estado de San Luis Potosí, México[1]. No obstante, en los últimos años hemos buscado comprender cuáles han sido las diferencias entre los enfoques de la *integración educativa* y la *inclusión educativa*, así como su repercusión en el campo de la formación docente y las prácticas educativas.

Nuestro transitar en las formas de abordaje se sitúa en un proceso histórico-social que partió desde referentes de lo que entonces se llamó la *educación especial* en la década de los 70 del siglo XX, después la *integración educativa* en las décadas de los 80 y 90, y a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, la *inclusión educativa*, así como la *educación inclusiva*. Con relación a estos dos últimos conceptos, como señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, el primero apunta al problema de la desigualdad en la educación; y el segundo, al problema de la diferencia en la escuela (Navarro, 2010). De esta manera, los caminos recorridos en los campos de la formación docente y en la investigación, nos han llevado a encontrar concepciones, existencias y prácticas educativas que nos han dado certezas y convicciones, pero también nos ha llevado a más cuestionamientos. Al vislumbrar la complejidad y heterogeneidad de los procesos educativos, hemos necesitado compartir y conocer los saberes generados en otros espacios y ámbitos de indagación.

1 Cuerpo Académico: Psicología y Educación. En consolidación. Integrantes: Juana María Méndez Pineda, Fernando Mendoza Saucedo, Blanca Susana Vega Martínez, María del Rosario Auces Flores. Las líneas de investigación se han abierto actualmente a temas de género y educación también.

Así, mencionamos la aproximación en nuestra tarea investigativa, la cual ha sido con un predominio del enfoque cualitativo, con estudios etnográficos, grupos de discusión y estudio de casos principalmente; sin embargo, en los últimos diez años hemos desarrollado trabajos a partir de la *narrativa biográfica* (Bolívar, 2002; Bolívar & Domingo, 2001, 2006) y, posteriormente, la *narrativa en educación* (Larrosa et al., 1995) como una manera de acercamiento distinta, es decir, como encuentro humano que posibilita una construcción de la realidad compartida desde la educación. En ese sentido, las narrativas recuperadas dan cuenta de procesos múltiples y complejos en el ámbito educativo, como es la condición humana misma.

Este acercamiento ha permitido que uno de los temas de mayor interés sea con relación a *las diferencias en educación*, el cual se ha ido configurando con las aportaciones de algunos teóricos hispanoamericanos como Nuria Pérez de Lara, Jorge Larrosa, Gloria Díaz, Catherine Loret, José Contreras, Elizabeth Guglielmino y Carlos Skliar.

Guglielmino (2003), Guglielmino et al. (2005) y Pérez de Lara (1998) fueron quienes nos permitieron reconocer las diferencias donde solo veíamos *discapacidad*, favoreciendo una conciencia sobre la recuperación de nuestra capacidad como sujetos de la educación *especial*, no de los niños y los jóvenes, sino nuestra capacidad como educadores de la educación en general, sin adjetivos ni atributos.

En México, Brogna (2005, 2006, 2009) ha desarrollado el modelo social en torno a la discapacidad que nos permite una mirada crítica, desde la cultura, hacia los distintos modelos: médico, rehabilitatorio e integracionista que desde la historia han permeado nuestras concepciones como profesionales de la educación. Adame et al. (2016) nos han llevado más allá de la integración y Jacobo (2012a, 2012b, 2015, 2016) nos ha aproximado hacia los temas de las diferencias en educación desde la ética de la responsabilidad por el otro y el concernimiento. Del Río (2001, 2007, 2014) nos ha acercado al estudio de las infancias, en particular los niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad desde el enfoque de Derechos Humanos.

Este pensar desde *las diferencias*, nos lleva a considerar que se va más allá del término *diversidad*, que se ha constreñido solo a aquellos individuos o grupos en situación de marginación, sin considerar que es un término que nos comprende a cada uno

de nosotros. En ese sentido, el concepto de *las diferencias* nos permite ubicarnos desde otras miradas y formas de investigar en la educación. Como señala Skliar (2005), las diferencias derivadas por quiénes somos y cómo nos constituimos, como una condición que nos incluye a todos, esto es, como experiencias de *alteridad*.

> al hablar de las diferencias en educación, no estamos haciendo ninguna referencia a la distinción entre "nosotros" y "ellos", ni estamos infiriendo ninguna relación o condición de aceptabilidad acerca de lo otro y de los otros. La diferencia, sexual, de generación, de cuerpo, de raza, de género, de edad, de lengua, de clase social, de etnia, de religiosidad, de comunidad, etc., todo lo envuelve, a todos nos implica y determina: todo es diferencia, todas son diferencias. Y no hay, de este modo, algo que no sea diferencias, algo que pueda suponerse como lo contrario de diferencias. Sería apropiado decir aquí que las diferencias pueden ser mejor entendidas como experiencias de alteridad, de un *estar siendo múltiple, intraducible e imprevisible* en el mundo. Por eso creo que en educación no se trata de caracterizar mejor qué es la diversidad y quién la compone, sino en comprender mejor cómo las diferencias nos constituyen como humanos, cómo estamos hechos de diferencias. Y no para acabar con ellas, no para domesticarlas, sino para mantenerlas y sostenerlas en su más inquietante y perturbador misterio. (p.20)

A partir de ahí y de nuestra experiencia investigativa se ha derivado la necesidad de un replanteamiento continuo. Nuestra inquietud y nuestra mirada buscó ampliarse y profundizarse, por ende, trató de conocer qué líneas de investigación se han abierto o desarrollado en torno *a las diferencias,* en otros países de América Latina, como una situación que consideramos común para quienes nos dedicamos a estas tareas en otros ámbitos y espacios socioeducativos.

La pregunta es si podríamos, desde la investigación, abordar las desigualdades educativas, ya no desde los sujetos en su singularidad, sino desde los sistemas sociales y económicos que las determinan en lo general, sistemas de los que además formamos parte. En México, por ejemplo, Galeana (2016), identifica las *subpoblaciones* que en su

mayoría no asisten a la escuela, caracterizando, a su vez, los factores asociados a esta problemática. Se tiene entonces términos como niños y adolescentes con discapacidad, trabajadores, indígenas, migrantes, en condiciones de embarazo temprano, en conexión con la calle, en conflictos con la ley y afrodescendientes. Entre los principales factores destacan las condiciones de un sistema educativo inequitativo, discriminatorio, arbitrario en su reglamentación, que excluye a poblaciones cuyas condiciones no les permiten responder a las exigencias de verticalidad y homogeneidad de dicho sistema. La realidad es que nuestras infancias y adolescencias están solo como un número estadístico de ingreso, permanencia, promoción, deserción, fracaso escolar; sin rostro, sin cuerpo y sin alma.

Para quienes nos dedicamos a la investigación educativa, estos planteamientos han sido objeto de cuestión ¿desde dónde abordar la problemática? ¿desde las vivencias de los individuos en su singularidad o desde las experiencias escolares que evidencian el fracaso de este sistema llamado educativo? Y, después, ¿qué hacer con ellas? ¿para qué someterlas a un proceso de análisis e interpretación que las valide y las justifique? ¿no será esta una práctica que reproduce la inequidad y la desigualdad misma?

Así, el interés surgió a partir de los cuestionamientos epistémicos, políticos y éticos que implica la investigación desde un enfoque cualitativo donde el lenguaje tiene un papel central para la comprensión de la realidad social, histórica y cultural. Por tanto, estos fueron los ejes propuestos para entablar una conversación.

De manera particular, emerge la condición ética en la investigación, por ello citamos a Levinas (como se citó en Corres, 2009), cuya filosofía se centra en la responsabilidad por el otro, en el que la vida social es la única forma de existencia humana, es decir, en la convivencia con sus semejantes. Por tanto, ofrece "una filosofía que compromete al individuo consigo mismo y con su semejante, ambos encargados de procurar la vida de todo lo existente" (p.12).

Jacobo (2012b), por su parte, señala a Séguin quien, desde la ética de la fraternidad, aboga por el reconocimiento de un mundo plural caracterizado por la heterogeneidad; una diferencia que no se disuelva en los discursos de igualdad o equidad, sino en "las dimensiones de la diferencia, de explicitarla, comprenderla, investigarla

y hacerla converger con el sentido originario de la educación. A cada diferencia le corresponde una posibilidad de vida dentro del mundo plural que posiblemente está por construirse" (p.40).

En consideración a estas aportaciones, en un primer momento, se consideró a la narrativa oral y escrita como un recurso para la apertura y la escucha; así como para la comprensión de la realidad social (Ricoeur, 1996). No obstante, conforme se fue desarrollando la reflexión entre el grupo de investigación, se fue dando pauta para considerar a la palabra y a la imagen como formas de aproximación e interpretación de lo social y educativo. La palabra que, según Zavala (2009) necesita otro (a veces uno mismo) y que implica, desde la dialogía bajtiana, un pensamiento que no puede divorciarse del cuerpo, es decir, de la creatividad, la emoción, la sensación y el deseo.

Es de esta forma que consideramos importante desarrollar esta conversación en el contexto latinoamericano, ya que contiene un legado de luchas históricas que han buscado la igualdad, la justicia social y la democracia en un mundo turbulento. Latinoamérica se concibe pues, como un territorio conquistado, expropiado y rapiñado, cuya época colonial robó su memoria histórica en un mundo dividido por líneas de pensamiento opuestos: liberal y comunista (Segato, 2018). Por su parte, Molano (2018) plantea una pregunta central haciendo particular referencia a Colombia, ¿Por qué siendo un país con un sistema democrático, es tan violento, extremadamente violento? Cuestión que puede ser extendida con otros países de la región. La violencia deviene violencia simbólica que ha traspasado los cuerpos, desde el sometimiento físico y espiritual en el devenir histórico que se hace presente y anticipa el futuro en un deseo colectivo de irrupción de la palabra y la imagen que resarcen y restituyen a los sujetos, en lo individual y en lo colectivo. La palabra (di)famada, así, se vuelve poesía (Zavala, 2009).

Foucault (1988) planteó que el estudio sobre el poder en la sociedad y en la cultura presente podría ser a partir de las formas de resistencia que generan luchas que se oponen a este, que cuestionan el estatus individual asignado y defienden la vida comunitaria. Así mismo, se oponen a los efectos del poder vinculados con el saber y a los privilegios que provocan la competencia y la calificación. Todas estas luchas actuales

se mueven en torno a la cuestión: ¿quiénes somos? Son un rechazo de estas abstracciones, de la violencia estatal económica e ideológica que ignora quiénes somos individualmente y, también, un rechazo de una inquisición científica o administrativa que determina quién es uno.

Este trabajo fue, por tanto, una apuesta a la conversación, libre y abierta, desde la epistemología, la política y la ética, en el campo de la investigación educativa, en torno a las siguientes preguntas centrales y en el contexto de Latinoamérica: ¿desde dónde se hace la investigación educativa que se relaciona con los grupos sociales en condiciones de marginación? ¿cuáles son, cómo y para qué se recuperan sus experiencias educativas?

Los planteamientos epistémicos nos permiten reflexionar en torno a los múltiples tiempos y distintos lugares desde donde se interpreta y construye la realidad que se aborda en una relación de alteridad (Skliar, 2005). Los planteamientos políticos nos llevan a cuestionar una relación de subalternidad y verticalidad entre investigadores e investigados y sostener, por el contrario, una relación de colaboración y espacio compartido para esa construcción de conocimiento social (Corona & Kaltmeier, 2012). Por último, los planteamientos éticos, nos orientan "a reivindicar la diferencia, de vivir y reconocer(nos) con ella, lo cual implica que no tenemos que renunciar a nosotros, tampoco le hemos de pedir al otro que se niegue a sí mismo cediendo a nuestra voluntad" (Levinas como se citó en Corres, 2009, p.78).

Para lograr lo anterior, se estableció comunicación en tres momentos. Primero, se invitó a distintos investigadores de países de América Latina a participar en este proyecto de libro. Cabe reconocer que, si bien la primera convocatoria se envió a colegas que han tenido la experiencia de trabajar con distintos grupos en situación de marginación por cuestiones de género, etnicidad y migración, de distintos países como Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Perú y México, no pudieron integrarse al proyecto Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador y Perú. Lo anterior muestra las dificultades y barreras a las que se enfrentan dadas las condiciones laborales adversas en tiempos y espacios para el trabajo escrito en las tareas de investigación y docencia.

Después, se solicitó a los investigadores que aceptaron colaborar, la elaboración y envío de un primer ensayo en relación con los cuestionamientos planteados.

Se intercambiaron los ensayos entre los investigadores participantes y la reflexión en torno a las temáticas expuestas buscaron generar propuestas a favor de las diferencias en educación. Sin embargo, una vez que fueron intercambiados los trabajos fue difícil reconocer los aspectos comunes, dadas las distintas problemáticas, ámbitos, grupos y contextos que se abordaban en cada uno de ellos.

Ante esta situación, hubo una sugerencia de abrir espacios y tiempos para dialogar y tratar de comprender cada uno de los ámbitos explorados, ámbitos que nos parecían —en un primer momento— ajenos y extraños. A partir de este espacio virtual, el diálogo se transformó en *conversación*, desde el decir de Skliar (2017), y poco a poco fuimos reconociendo lo que compartíamos entre todos; proceso que favoreció, además, que la segunda parte se construyera desde nuestras singularidades, se abriera una perspectiva común y se retornara a estas como nuevas singularidades.

Esta posición implicó reconocer(nos) como portadores de saberes y experiencias que se gestan en la cotidianeidad, en la interacción y en el intercambio con y entre los demás agentes sociales. Por tanto, el propósito final del presente trabajo fue elaborar un libro colectivo, derivado de la conversación que nos ayudara a pensar un camino en construcción, desde un *nosotros* como *investigadores en el contexto latinoamericano.* El análisis y la reflexión a través *de la palabra* y *de la imagen* con un posicionamiento *epistémico, político* y *ético* ha buscado generar propuestas a favor del respeto o la consideración de las diferencias en la educación desde lo común. Un camino que aún tiene mucho por recorrerse, pero que es necesario iniciar desde ahora. Así, para dar cuenta de todo lo descrito, el libro se divide en dos partes:

La primera parte se titula *Ser y estar en la educación y en la investigación. Aportes epistémicos, políticos y éticos de la investigación y la narrativa en el contexto latinoamericano a partir de las experiencias educativas con grupos sociales en condiciones de marginación.* En esta, se recuperan distintas aportaciones con relación a la investigación educativa que se realiza con distintos grupos en situación de marginación, desde distintas disciplinas y a partir de aquellos supuestos que las orientan. La *intertextualidad* que logramos identificar en cada uno de los trabajos fue el eje articulador para enlazarlos de acuerdo con sus referentes teóricos, críticos, reflexivos y prácticos.

La segunda parte, titulada *Desplazamiento-deconstrucción, hacia el reconocimiento de las diferencias en educación. Conversaciones en América Latina*, pretende ofrecer las reflexiones y el análisis que promueve el intercambio de saberes y experiencias entre los investigadores al abordar la investigación educativa con distintos grupos sociales de América Latina en condiciones de marginación desde sus aspectos epistémicos, políticos y éticos.

La escritura de este libro fue a partir de una dialéctica de lo individual/singular y lo grupal/común. Este proceso trató de ser sistematizado a través de cinco momentos:

1. Se partió de la reflexión propia sobre el ser y el hacer de la investigación. Cada participante dio cuenta de las problemáticas abordadas, cuestionando los ámbitos, grupos, saberes y experiencias generadas desde su práctica profesional.
2. Se hizo un análisis con base en cada uno de los escritos individuales donde fueron reconociéndose las formas de nombrar la alteridad desde las tareas de la investigación y la docencia, así como aquéllos que se descubrían a partir del encuentro y la escucha con los otros, de la palabra y la imagen.
3. Este contraste de concepciones, así como una serie de cuestionamientos planteados desde la epistemología, la ética y la política en la investigación y la docencia nos llevó a una toma de conciencia del colonialismo interno del que hasta ahora no habíamos reconocido como una barrera que nos posicionaba en una relación vertical de poder de los investigadores *sobre* los investigados. El desafío fue cómo transitar hacia una descolonización epistemológica que permitiera establecer una relación horizontal *entre las diferencias*.
4. Al conversar entre las diferencias: lo epistémico, ético y político; tuvimos la experiencia como grupo de investigadores sobre las distintas formas en las que es posible construir el conocimiento social, desde relaciones de igualdad, encontrando lo común y reconociendo lo valioso de cada uno de nosotros.
5. El siguiente reto fue tratar de reconocer cómo transitar de lo académico-institucional hacia lo intelectual-ético y político, para dar cuenta sobre otras maneras del ser-hacer la investigación y la docencia. En este sentido, se recupera a Castoriadis (2007) quien considera a la institución y el funcionamiento de la

sociedad instituida, así como la posibilidad de una elucidación de lo social-histórico y del aspecto propiamente filosófico sobre la cuestión de lo imaginario y la imaginación. En ese sentido, somos las instituciones a través del lenguaje y la cultura y, por tanto, ante lo determinado, capaces de ser instituyentes ante mundos posibles.

Las reflexiones finales presentan las ideas generadas con base en las aportaciones que ofrecieron los saberes y experiencias compartidas para trabajar a favor de las diferencias en la educación; estas últimas son la pauta para abrir otras posibilidades de abordaje en torno al tema y a los planteamientos desarrollados en este libro como un proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción permanente. De esta forma, seguimos cuestionando el término de *diversidad* como aquel que solo se relaciona a aquellos grupos en situación de desventaja y desigualdad social; por lo que es necesario pensar que, para hablar de *diversidad* hay que hablar de procesos de alteridad, como un lugar vital presente en todos y cada uno de nosotros (Skliar & Téllez, 2008).

Por último, expresamos nuestro agradecimiento a los investigadores cuyo compromiso y entrega hizo posible concretar este proyecto, fruto de los saberes y vivencias acumuladas en su vida personal y profesional, es decir, desde una experiencia profundamente humana.

Referencias

Adame, E., Jacobo, Z., & Alvarado, J. (2016). *El Sistema Educativo e Inclusión. Más allá de la Integración Educativa.* Trillas.

Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4*(1). http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html

Bolívar, A., & Domingo, J. (2001). *La investigación biográfica narrativa en educación. Enfoque y metodología.* La Muralla.

Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research, 7*(4).

http://jbposgrado.org/icuali/La%20investigacion%20biografica%20y%20narrativa%20en%20iberoamerica%20%20%20.pdf

Brogna, P. (2005). El derecho a la igualdad... ¿O el derecho a la diferencia? *El Cotidiano, 21*(134), 43-55. http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/633/Art_BrognaP_DerechoIgualdadDiferencia_2005.pdf?sequence=1

Brogna, P. (2006). El nuevo paradigma de la discapacidad y el rol de los profesionales de la rehabilitación. *El Cisne.* https://www.um.es/discatif/PROYECTO_DISCATIF/Documentos/Brogna_profesionales.pdf

Brogna, P. (Comp.). (2009). *Visiones y Revisiones de la discapacidad.* Fondo de Cultura Económica.

Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad.* Tusquets Editores.

Corona, B. S., & Kaltmeier, O. (Coords.). (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales.* Gedisa.

Corres, A. P. (2009). *Ética de la diferencia. Ensayo sobre Emmanuel Levinas.* Fontarama.

Del Río, N. (2001). *La infancia vulnerable en México en un mundo globalizado.* UNICEF/UAM.

Del Río, N. (2007). Exclusión educativa: Un breve glosario. Estudios Jaliscienses. *Revista Trimestral de El Colegio de Jalisco, 67*, 41-53. https://www.academia.edu/41268292/Exclusión_educativa_un_breve_glosario

Del Río, N. (2014). La primera infancia en el sistema educativo latinoamericano. *Anales de la Universidad Metropolitana, 14*(1), 69-90. https://programainfancia.uam.mx/pdf/p_investigacion/primera_infancia_sistema_latinoamericano.pdf

Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana De Sociología, 50*(3), 3-20. https://doi.org/10.2307/3540551

Galeana, R. (2016). *Identificación de subpoblaciones de niños que no asisten a la escuela y caracterización de los factores asociados a la problemática. Conformando un marco inicial para la construcción de indicadores.* INEE. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B105.pdf

Guglielmino, M. (2005). *Diversidad e Inclusión. Aportes a la discusión.* Documento de trabajo. Universidad Internacional de Andalucía.

Guglielmino, M., Valente, F., & Méndez, R. (2003). Puesta en escena: la diferencia y la educación especial. Volver la mirada hacia uno mismo. En *Educación Especial: Inclusión Educativa: nuevas formas de exclusión. Psicología y educación, ensayos y experiencias* (pp. 6-15). Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Jacobo, Z. (2012a). *Las Paradojas de la Integración/Exclusión en las Prácticas Educativas. Efectos de Discriminación o Lazo Social.* Noveduc.

Jacobo, Z. (2012b). De la discapacidad como constructo social a las formas alternas del ser y estar en el mundo. *Revista RUEDES, 2*(3), 40-60. http://bdigital.uncu.edu.ar/app/navegador/?idobjeto=4341

Jacobo, Z. (2015). Hacia el Pensar de la Diferencia. Una propuesta de Subversión a la Discapacidad. *Revista Inclusiones, 2*(2), 166-175.

Jacobo, Z. (2016). La Constitución o Producción de la Subjetividad, del Sujeto desde el Psicoanálisis y del Sujeto Sujetado al Discurso de la Discapacidad. C*hildhood & Philosophy, 12*(24), 309-341.

Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez de Lara. N., Connelly, M., Calndinin, J., & Greene, M. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación.* Laertes.

Molano, A. (2018). *Rumbo a Clacso 2018. Diálogos con Jorge Gestoso.* [Video, minuto 16:48]. https://www.youtube.com/watch?v=-QH9693gjGs

Navarro, L. (2010). Educación inclusiva o inclusión educativa ¿Es lo mismo? *Realidad educacional. Apuntes, opinión, análisis.* https://realidadeducacionalchilena.blogspot.com/2010/01/educacion-inclusiva-o-inclusion.html

Pérez de Lara, N. (1998). *Capacidad de ser sujeto, más allá de las técnicas de educación especial.* Laertes.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad.* Prometeo Libros.

Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Argumentos y falta de argumentos con relación a las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía, 17*(41), 11-22. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6024

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias. Notas, fragmentos, incertidumbres.* Noveduc.

Skliar, C., & Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia.* Noveduc.

Zavala, I. (2009). *La (di)famación de la palabra. Ensayos poéticos de ética y cultura.* Anthropos ediciones.

PRIMERA PARTE

Ser y estar en la educación y en la investigación

Aportes epistémicos, políticos y éticos de la investigación y la narrativa en el contexto latinoamericano a partir de las experiencias educativas con grupos sociales en condiciones de marginación

María del Rosario Auces Flores
y María del Socorro Quirino Muñiz

Esta primera parte del libro conjunta las voces y miradas de veintiún investigadores de cuatro países: Argentina, Brasil, España y México que, de manera entusiasta y comprometida, aceptaron colaborar en este proyecto. Si bien la mayoría corresponden a este último país y abordan el tema de la educación inclusiva, hemos querido incursionar en concordancia con una perspectiva de la complejidad (Morín, 1990)[1], multirreferencial (Ardoino, 1991)[2] e interseccional (Platero, 2014)[3], como una apuesta a considerar otras condiciones socioculturales como los grupos desde la perspectiva de género, migrantes e indígenas.

El interés compartido fue analizar y reflexionar en torno a los aspectos epistemológicos, políticos y éticos que implican las tareas de investigar y educar, en particular, cuando se realiza a favor de los grupos que han sido colocados en situación de marginación y vulnerabilidad.

Uno de nuestros principales supuestos fue que los campos y disciplinas de investigación que se relacionan con los grupos en situación de marginación son, por lo general, desarrollados en torno a un grupo en particular, así, nos conformamos

1 El paradigma de la complejidad se orienta bajo tres principios: el dialógico (orden y desorden, complementariedad y antagonismo), el de recursividad organizacional (rompe con la dualidad de causa y efecto, porque todo lo que es producido entra en aquello que lo ha producido en un ciclo autoconstitutivo, autoorganizador y autoproductor. Por ejemplo, la sociedad es producida por las interacciones entre individuos; pero la sociedad, una vez producida, retroactúa sobre los individuos y los produce); y el hologramático (el conocimiento de las partes por el todo y del todo por las partes, superando el pensamiento lineal). El paradigma de la complejidad provendrá del conjunto de nuevos conceptos, de nuevas visiones, de nuevos descubrimientos y de nuevas reflexiones que van a conectarse y reunirnos. Los principios del pensamiento complejo entonces serán necesariamente, los principios de distinción, conjunción e implicación (Morín, 1990, pp.105-110).

2 Es necesario comprender el análisis multirreferencial como una lectura plural, bajo diferentes ángulos, de los objetos que quiere aprehender, en función de sistemas de referencias supuestamente distintos, no reductibles los unos a los otros. La educación, por ejemplo, definida como una función social global, asegurada y traducida por un cierto número de prácticas, está en relación, evidentemente, con el conjunto más vasto de las ciencias del hombre y de la sociedad (Ardoino, 1991, p.1).

3 La interseccionalidad sencillamente, se podría decir que hace consciente cómo diferentes fuentes estructurales de desigualdad (u “organizadores sociales”) mantienen relaciones recíprocas. Es un enfoque que subraya que el género, la etnia, la clase, u orientación sexual, como otras categorías sociales, lejos de ser “naturales” o “biológicas” son construidas y están interrelacionadas (Plateros, 2014, p.56).

como equipos de investigación que atienden poblaciones por sus distintas condiciones *de discapacidad, género, étnicas, lingüísticas, sociales, culturales*, negando la posibilidad de reconocer lo común de todos y cada uno de ellos. Lo anterior provoca una visión fragmentada y escindida sobre el ser humano y su relación con el mundo natural y social. Como señala Skliar (2017), lo común "busca generar espacios de libertad e igualdad para ir hacia el encuentro, escuchar, percibir, atender, permanecer y construir una formación acerca de lo común... lo común como aquello que, destinado a cualquiera, afecta a cada uno" (p.46).

Por tanto, en este apartado, los ensayos dan cuenta del trabajo que se ha realizado con grupos por su condición de género, de migrantes, de etnicidad y con discapacidad. En este primer momento, a los mismos investigadores participantes nos fue difícil reconocer lo común entre nosotros. Sin embargo, conforme fuimos analizando los referentes teóricos, reflexivos y prácticos que abordaban cada uno de los escritos pudimos establecer una relación dialéctica para la presentación de estos, de tal manera que los temas que tocan y la forma de hacerlo nos llevan a un proceso de ida y vuelta entre la teoría, el análisis, la reflexión y la práctica investigativa. De esta manera, hay un ejercicio de *intertextualidad* que enlaza cada uno de los trabajos.

El común denominador que reflejan todos los ensayos es partir de un enfoque transdisciplinario y crítico, que da cuenta de los procesos de exclusión y discriminación histórico-social, cultural, político y económico, de aquellos grupos en situación de marginación.

Elizabeth Guglielmino nos introduce en el tema de *las diferencias*, al ofrecernos la visión epistémica Larrossiana, en el que la experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma, me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser. Estos aportes nos instan a revisar cómo nos posicionamos al habilitar condiciones de enunciación, tanto como formadores e investigadores. Desde una mirada retrospectiva, la autora señala que se pueden apreciar tradiciones que históricamente —tanto en la investigación como en la formación— han suprimido las voces de los excluidos o las han transformado en rehenes de intereses investigativos. Afirma que se trata de una polémica en la cual no podemos quedar al margen ante nuestras

elecciones profesionales, esta cuestión lleva aparejada una revisión necesaria de nuestras prácticas cotidianas, en el armado de tramas que representan una gran variedad de formas de estar y de ser en el mundo.

Ante estas circunstancias sociohistóricas, nos incita a la resistencia y, de un modo significativo, puntualiza que una de las maneras de actuar es aumentar nuestra potencia de construir relatos distintos, que desbaraten las estrategias fragmentadoras del pensamiento único. A partir de esta deconstrucción, hay una necesidad imperante de cuestionar el modelo eurocéntrico, normo-occidental que, al castellanizar, asimilar, integrar, aculturar y normalizar, niega, invisibiliza, desprecia y desvaloriza distintas miradas, para las distintas Américas Latinas.

María del Socorro Quirino, en sus apuntes para una epistemología de *las diferencias,* nos ayuda a comprender el lugar en el que nos situamos y el lugar al que podemos arribar una vez que reflexionamos sobre el dominio de un pensamiento occidental moderno en nuestras universidades. Es un referente esencial para reflexionar en torno al patriarcado cristiano, colonial y céntrico del mundo occidental que, a lo largo del siglo XVII y por medio de prácticas de racismo/sexismo epistémico se impuso una visión del mundo sin considerar la diversidad de las experiencias sociohistóricas y visiones distintas que generan otros mundos.

Al igual que a la autora, este saber puede generar en nosotros un *acontecimiento*, es decir, una sorpresa, en los términos que Larrosa y Skliar (2005) lo proponen. En la medida que estos conocimientos afectan nuestro entendimiento y sentir, pueden provocar encontrarnos como mujeres/hombres, docentes partícipes en trabajos de investigación, desde otros lugares, sensaciones y razonamientos. Se puede volver esencial para valorarnos en las diferencias, descubrirnos cuando estamos en movimiento, en acción, narrándonos o callando, quizás construyendo palabras para aceptarnos u oponernos.

Es así como recupera la propuesta decolonizadora (Dussel, 2009 como se citó en Grosfoguel, 2013) al traspasar fronteras e ir al encuentro de otros lenguajes, descubrir, reconocer las diferencias y significados. Demandar diálogos políticos interfilosóficos para producir pluriversos de sentido. Reconocer la diversidad epistémica, no relativista. Caminar, conocer, crear los verbos de un método en movimiento: “una artesanía intelectual”. De igual forma, retoma los planteamientos de las epistemologías del Sur,

así como a Rivera (2015) y a Jacobo (2016) para definir la investigación como búsqueda contraria a la aspiración del ideal… una apuesta, un riesgo, una aventura, ir hacia el encuentro con lo inesperado, del otro, de la otra y de nosotros mismos.

Diana Rodríguez se escribe desde distintos centros que la conforman: el ser mujer, el ser psicóloga y el ser profesora universitaria. Cuestiona una práctica, complementada/confrontada por la mirada antropológica y sociológica en la educación. Da cuenta de los intersticios donde frecuentemente se distingue la colonialidad del poder en la investigación educativa y se sitúan en la noción/relación del sujeto/objeto, así como en las epistemologías que se ponen en juego, donde la base cientificista posee una posición hegemónica.

La autora considera que la narrativa en América Latina para la investigación educativa posibilita ampliar la visión de cómo estamos intersectados en dinámicas que sobrepasan los límites nacionales, es decir, aporta a una sociología interpelante regional. Asimismo, confiere valor a los saberes propios, a las subjetividades diferentes, con lo cual se cuestiona la manera de ser, aprehender y vivir el mundo que ha sido hegemónica. Por ello, señala, es un ejercicio también antropológico.

Con base en lo anterior, reflexiona sobre las implicaciones que tiene para la investigación y la educación, los procesos de formación de los investigadores educativos desde las instituciones para posicionarse como objetos o bien, para tratar de arribar a la condición de sujetos, con la capacidad de imaginar y crear realidades distintas. Hay una urgencia de *decolonizar* para visibilizar e instaurar otras formas de ser y estar en el mundo, capaces de reconstruir otras realidades posibles.

Este enfoque descolonizador es, para Miriam Moramay Micalco, el punto central que permite reconocer a los actores educativos como sujetos histórico-sociales en la construcción de nuevas subjetividades y, por tanto, de formas pedagógicas distintas que consideren prioritario el reconocimiento de los demás como iguales y merecedores de respeto. Esta base sencilla y profunda, sienta la base de una ética para la paz, no solo entre personas, sino entre pueblos que construyen relaciones culturales, sociales y políticas orientadas al respeto y a la igualdad. En este sentido, la educación etnomatemática queda atravesada por las formas de relación entre seres humanos, a partir de la consideración del reconocimiento de estudiantes y profesores como sujetos de derechos.

De esta manera, la autora analiza cómo se ha instaurado un saber universal, desde una visión eurocentrada que en nuestros pueblos latinoamericanos se instala con la conquista y se configura simbólicamente como creencia a partir de la idea de colonialidad. Este orden colonial se observa de igual forma, en las dinámicas de jerarquía de poder en la enseñanza en el aula. Así, la propuesta etnomatemática como enfoque sociocultural plantea considerar las matemáticas desde otro lugar, no colonial, al considerar los saberes de los estudiantes y de los profesores como sujetos histórica y culturalmente situados. De ahí su planteamiento de las narrativas etnomatemáticas para la formación docente.

Graciela Quinteros y Yolanda Corona, en ese mismo sentido, plantean la necesidad de problematizar nuestra práctica investigativa, la lógica institucional y mentalidad académica en el marco de los derechos de los pueblos indígenas y de la discusión sobre la colonialidad del saber (Quijano, 2000). La narrativa de los maestros tiene el sentido de colaborar en lo que Walsh (2017) ha llamado la construcción de caminos diferentes de hacer, pensar, mirar, sentir, actuar y luchar con sentido u horizonte de(s) colonial. Es así como nos invitan a cuestionar nuestra posición epistémica con relación a las universidades, que no logran romper con los planteamientos occidentales y dar respuesta a las necesidades y demandas de las comunidades indígenas.

El sentido y sinsentido de la escuela ante estas otras realidades, como señala Patricia Brogna, condensa la paradoja educativa, en términos de Deleuze (s.f.), acerca del sentido-sinsentido de un sistema educativo incapaz de revertir las condiciones sociales que impiden la igualdad a la que enuncia aspirar. ¿Cuál es el sentido de la escuela dentro de un sistema que parte de la idea de que los pobres y aquellos que no pertenecen a una elite intelectual no avanzarán ni progresarán en su trayectoria educativa? ¿Acaso coexisten en la escuela la idea de poblaciones ineducables con experiencias que potencian la resistencia hacia las prácticas y discursos hegemónicos que legitiman la desigualdad, la exclusión y la opresión?

El estudio teórico-reflexivo de Brogna nos da la pauta para abordar las diferencias lingüístico-culturales de estudiantes retornados y su impacto en la escuela. María Guadalupe Ávila y Ma. Guadalupe Villaseñor nos ofrecen las experiencias narradas de

infancias y adolescencias que viven y sufren las consecuencias de un modelo deshumanizado y de política neoliberal, que determina a las instituciones, sobre todo en los procesos de evaluación, provocando prácticas de simulación y exclusión, en las que se ignora el derecho inherente e inalienable del ser humano al ser tratado como mercancía o fuerza de trabajo.

En el primero, María Guadalupe Ávila nos habla sobre el bilingüismo de los estudiantes retornados con experiencia escolar en el extranjero; el cual se perfilaba como un abanico de matices con posibilidades de mejora traducida en la sensibilización dirigido al sector educativo en todos sus niveles, respecto a fenómenos sociales emergentes de la educación. En este caso en particular, el enfoque intercultural que atraviesa el currículum oficial de secundaria y primaria no debe quedarse en el discurso ante el fenómeno de la migración de retorno, sino que debe ponerse en práctica a través de valores como el respeto y la tolerancia hacia la diferencia.

En el segundo estudio, Ma. Guadalupe Villaseñor nos ofrece distintos referentes teóricos para definir el concepto *migración de retorno*. Entre estos, la migración de retorno es utilizado cuando las personas vuelven a su país, de manera voluntaria o forzada, después de haber permanecido en el extranjero durante un periodo significativo. También puede referirse a los desplazamientos de población en el espacio que implica un regreso al punto de origen, o por varios lugares y regiones que tenga como destino la región de nacimiento del sujeto o sus familias. Lo anterior da cuenta de la complejidad de este fenómeno, así como de las implicaciones que tiene en los ámbitos individuales, familiares, educativos, económicos, políticos y sociales. Complejidad que se aborda a través de los dibujos y relatos construidos por niños que hablan de la fractura familiar que se vive en situación de migrantes de retorno y cómo se trastocan sus procesos de subjetivación e identidad.

De esta manera, Norma del Río pone en la mesa de debate los modelos neoliberal y social emancipatorio, en tanto que el primero define a la gente como capital humano, contrario al segundo que considera a las personas como sujetos de derechos. Las diferencias entre capital y derechos humanos se ven bien ilustradas en la consideración de indicadores de costo/ganancia/beneficio que se traducen en la inversión de re-

cursos extraordinarios para atender las necesidades específicas de aquellas poblaciones que lo requieren para lograr su acceso y permanencia en las escuelas. Es pues, una necesidad educar al individuo con una fuerte vida interior y una profunda vinculación social: la capacidad como discapacidad compartida y el *interdependent living* (intersubjetividad) aparecen como una nueva verdad.

¿Cuándo comenzó el decir sobre la discapacidad? ¿de qué contexto histórico surgió? ¿cómo se dio ese devenir del proceso de constitución de un saber o conocimiento y su deriva en conceptos, términos, nociones que finalizaron por dar un sentido peyorativo de falta, disfunción, falla en el sujeto? Blanca Zardel Jacobo y Alejandro Moreno han abordado el tema obligado que exige un trabajo de *deconstrucción* de aquellas concepciones y enfoques que han originado esta terrible realidad.

Blanca Zardel Jacobo hace eco a la demanda de Jullian (2010) y tantos otros, que consideran esta tarea pendiente para poder dar paso a una reconfiguración y abordaje, ya no desde la normalidad sino desde la pluralidad y la diferencia. La autora nos ofrece un análisis genealógico que nos permite reconocer, siguiendo a Foucault, cómo el pasaje de la época feudal a la modernidad en la que se constituyó la individuación y la normalidad encuadra la posibilidad de construir el significado de la *discapacidad.*

Por su parte, Alejandro Moreno, citando a Rivas (2006), señala cómo el fenómeno de exclusión puede pasar desapercibido por los sujetos que integran la escuela, porque una de las características de la exclusión es su dificultad para: "plantearse cómo un fenómeno de naturaleza estructural altamente complejo, multiforme, y de profundas raíces socioeconómicas, culturales e históricas" (p.363). Ante un sistema social que se funda en estereotipos de belleza y destreza física e intelectual, se han tenido informes "sobre el rechazo que los niños con discapacidad sufren cuando sus padres los llevan a las escuelas regulares" (Laurin-Bowie, 2009, p.124).

El problema se vuelve más complejo desde que se pretendió incorporarlos oficialmente a esos lugares de donde han sido expulsados a pesar de que en la realidad los edificios conservan características arquitectónicas excluyentes solo accesibles a los niños que no presentan dificultades motrices. Las limitaciones también se encontraron en el campo curricular donde tienen vigencia, prácticas de resistencia para realizar adecuaciones en los contenidos que pueden proporcionar una respuesta a las

necesidades educativas de los niños con discapacidad que se encuentran escolarizados en la educación primaria regular.

Asimismo, nuestras colegas Valdelúcia Alves da Costa e Ingrid Andrea Buitrago Rivera plantean una propuesta emancipatoria para combatir la barbarie y eliminarla —respecto a la negatividad con que son vistas las diferencias humanas—, desde la teoría crítica social de Adorno (1998). Esta última pretende direccionar la educación hacia una educación en derechos humanos para la contradicción y la resistencia.

Debido a que la mayoría de los países de América Latina viven una crisis política y social con impacto directo en la educación y la escuela, se hace necesario el análisis de la sociedad para lograr ese despertar en la población y en la educación. La desbarbarización se ha convertido en la cuestión más urgente de la educación hoy en día.

La investigación desde un enfoque inclusivo pretende contribuir al avance de la sociedad en general y, en específico, ampliar los estrechos caminos que llevan a la escuela, al trabajo, a la cultura, a la vida humana digna, como también para discutir sobre los retos para la afirmación de los derechos humanos, incluso considerando las contradicciones sociales (Costa, 2018, p.59).

Adriana Pardo lo dice de manera contundente: La creencia histórica de que estos estudiantes, niños, jóvenes, adultos no son capaces de aprender, lleva al campo de la formación docente a la imposibilidad del acto educativo. Lo educativo deja de serlo y nos convertimos en una perpetuación de sujetos considerados objetos. ¿Cómo proponer una educación inclusiva —comprendida como una educación para todas las para todas las personas, con o sin discapacidad— en una sociedad en la que históricamente impera la discriminación y la segregación? ¿qué proceso está siendo desarrollado? Con estas interrogantes, señala que estas actitudes han afectado directamente el proceso efectivo de la inclusión. A nivel de la legislación brasileña es nítido que hay una concordancia con una línea inclusiva de educación, sin embargo, se verifica una grande discrepancia entre la ley y la práctica.

Es necesario que tengamos una actitud realista: no se cambian actitudes de un momento a otro, sean ellas individuales o colectivas. Principalmente cuando consideramos que nuestra tradición histórica ha sido discriminatoria en relación con las per-

sonas con discapacidad. El acto de incluir supone una superación de los preconceptos y modificaciones de actitudes. La sociedad brasileña en su gran parte no cree en el éxito de la inclusión. En sus estudios e investigaciones percibe aún una gran discriminación en relación con los niños con discapacidad.

Juana María Méndez Guerrero comparte este tipo de planteamientos al mostrarnos un trabajo de investigación comprensiva en el ámbito educativo, concretado y contextualizado en el aula, basada en este diálogo y colaboración, como encuentro humano, con niños/niñas y mujeres que viven la experiencia de aprender el lenguaje escrito junto a y con los otros. Nos ofrece como prioritaria la perspectiva de género, desde el rol construido como madre, donde se evidencia la participación de las mujeres en el mundo social quienes, a través de sus historias de vida, muestran cómo han transitado por diversas situaciones de marginación.

La autora ofrece una propuesta de innovación pedagógica sustentada en el enfoque histórico cultural y permite reconocer que, más allá de contar con determinados elementos intelectuales considerados como valiosos, cada persona tiene la posibilidad de aportar al desarrollo, construcción y reconstrucción de la identidad del otro, con el desarrollo y ejercicio de la voluntad de las niñas, los niños y sus madres, dando cuenta de un nivel mayor en las funciones psicológicas superiores.

Esta primera parte cierra con las aportaciones del equipo de trabajo que convocó para la elaboración de este libro. Rosario Auces, Blanca Vega, Juana María Méndez, Gloria Díaz y Fernando Mendoza reflexionan sobre la lógica institucional de tendencia neoliberal que existe en la educación superior, actualmente establecida por organismos internacionales, nacionales y estatales, al someter los procesos de calidad a procedimientos generalizados y estandarizados de medición. Desde este modelo, las tareas de investigar y educar corren el peligro de repetir formas de reproducción y desigualdad social.

La idea es cómo ofrecer alternativas desde y con las diferencias que permita recuperar(nos) como sujetos con derechos y capaces, con posibilidad de indagar y construir nuestra realidad inmediata. Es así como la narrativa desde la conversación, la historia oral, la investigación acción y el trabajo colaborativo nos ayudan a superar la

percepción de las problemáticas educativas desde la marginalidad. Es necesario pues, una decolonización epistemológica que nos lleve a pensar, sentir, reflexionar e inventar otras formas de ser y hacer la investigación y la docencia en la educación superior.

Una vez que hemos dado cuenta de los planteamientos y reflexiones de cada autor podemos decir que, una primera apuesta tiene que ver con una investigación menos academicista, racional e instrumental y más humana, imaginativa y creadora. Al mismo tiempo, tendríamos que trascender de una epistemología universal hacia una epistemología pluriversal (Dusell como se citó en Hernández & Del Basso, 2018). Una segunda apuesta es sobre la práctica educativa y cómo nos posicionamos desde las instituciones de educación básica, media superior y superior, ante las diferencias y qué hacemos con respecto a ellas.

Consideramos que es una tarea pendiente dar paso a una reconfiguración y abordaje, ya no desde la normalidad sino desde la pluralidad y la diferencia, tal como lo están mostrando, por un lado, las prácticas culturales innovadoras y, por otro, las disciplinas filosóficas, sociales, culturales que enarbolan los planteamientos de la alteridad y la ética de la fraternidad, como señalaron Jacobo et al. (2013). Se puede observar en estos textos una postura contra hegemónica, que ponen en la mesa nuestras inquietudes como investigadores desde nuestra formación en contextos institucionalizados, sobre la investigación que realizamos y cómo nos sentimos ante el decir de los otros y el nuestro.

Por último, nos une un compromiso ético de unos con los otros y una preocupación como seres humanos en situaciones de profunda marginación, ante las cuales es urgente recuperar(nos) como sujetos que investigamos y son investigados. De esta forma, buscamos desarrollar de manera alterna, una práctica distinta en las tareas de investigar y educar, que conciba las diferencias por cuestiones de origen étnico, de género, sociales, culturales y de capacidades, desde los saberes, la experiencia y la palabra de un *nosotros*, sin etiquetas. Y, a partir del reconocimiento de todos y cada uno, en los grupos y en las instituciones, instaurar una relación que invite a la conversación para problematizar, analizar e interpretar la realidad, así como su transformación social.

Referencias

Ardoino, J. (1991). El análisis multirreferencialidad. *Revista de la Educación Superior,* (87). http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87_S1A1ES.pdf

Adorno, T. W. (1998). *Educación para la Emancipación.* Madrid, España: Ediciones Moratas.

Deleuze, G. (s.f.). *Lógica del sentido* (M. Morey, Trad.) Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. https://www.uv.mx/tipmal/files/2016/11/Deleuze-Logica-del-Sentido.pdf

Grosfoguel, R. (2013). *Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVII.* Universidad de California, Berkeley. www.revistatabularasa.org/numero-19/02grosfoguel.pdf

Hernández, A., & Del Basso, D. (2018). Presentación: Dossier "Enrique Dussel". *Cuadernos Filosóficos / Segunda Época,* (14), 1-7. https://doi.org/10.35305/cf2.vi14.27

Jacobo, B. E., Vargas, L. S. L., & Paredes, M. M. (2013). Discapacidad y discriminación. En M. A. Furlán, & S. T. C. Spitzer (Coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 2001-2011* (pp. 279-332). COMIE-ANUIES.

Jacobo, B. E. (2016). La constitución o producción de la subjetividad, del sujeto desde el psicoanálisis y del sujeto sujetado al discurso de la "discapacidad". *Revista Childhood & Philosophy, 12*(24), 309-341. https://www.redalyc.org/pdf/5120/512055734006.pdf

Jullian, C. (2010). *Eduardo Huet: un héroe francés en el silencio, en México. Francia: memoria de una sensibilidad común, siglos XIX y XX, Vols. III-IV.* BUAP/CEMCA/CNRS-París/EÓN.

Larrosa, J., & Skliar, C. (2005). Entre Literatura y Pedagogía. Una conversación. *Revista Novedades Educativas.* http://www.academia.edu/4253283/Entre_pedagog%C3%ADa_y_literatura_con_Jorge_Larrosa

Laurin-Bowie, C. (2009). *Mejor educación para todos. Un informe mundial.* Instituto Universitario de integración en la comunidad / Universidad de España.

Morin, E. (1990). El paradigma de complejidad. En *Introducción al pensamiento complejo* (pp. 85-110). Gedisa.

Platero, R. (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. *Cuadernos de Pedagogía, 16*(1), 55-72. https://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/v16-n1-platero/1219-pdf-es

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas.* CLACSO. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf

Rivas, P. (2006). La integración escolar y la exclusión social: una relación asimétrica. *Educere, 10*(33), 361-367. https://www.redalyc.org/pdf/356/35603321.pdf

Rivera, S. (2015). *Sociología de la Imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina.* Tinta Limón.

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias. Notas, fragmentos, incertidumbres.* Noveduc.

Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir.* Editorial Abya Yala.

CAPÍTULO 1

Voces que nos interpelan

María Elizabeth Guglielmino 
Universidad Nacional de la Patagonia Austral (Argentina)

La convocatoria para participar en este libro nos invita a pensar y a sentir desde una mirada retrospectiva nuestras trayectorias profesionales como investigadores y formadores. Sus interrelaciones nos abren la posibilidad de vivenciar, reflexionar, indagar, sobre y entre las diferencias en educación.

Esta situación, me lleva a re-visitar aquellas personas que generosamente brindaron su voz en la trama de mis búsquedas al investigar, a través de trayectos convergentes y divergentes compartidos con estudiantes y otros colegas. Inicialmente, se trata de pensar y reflexionar acerca de los investigados y las relaciones de alteridad que forman parte de un encuentro peculiar.

> Un ser humano reconocido en el sentido descrito como otro, no es considerado con respecto a sus particularidades altamente individuales y mucho menos con respecto a sus propiedades "naturales" individuales como tal, sino como miembro de una sociedad, como portador de una cultura, como heredero de una tradición, como representante de una colectividad, como nudo de una estructura comunicativa de larga duración, como iniciado en un universo simbólico, como introducido a una forma de vida diferentes de otras —todo esto significa también— como resultado y creador partícipe de un proceso histórico específico, único e irrepetible. (Krotz, 2006, pp.21-22)

Esta elección de investigar y problematizar relaciones de alteridad en el ámbito educativo conlleva cuestiones epistemológicas, éticas, políticas, jurídicas, educativas y formativas, cuyas estrechas interrelaciones nos conminan a preguntarnos: ¿qué efectos de sentido provocan los encuentros entre investigadores e investigados?, ¿cómo movilizar sentidos sin la obsesión de alcanzar objetivos determinados? y ¿cómo pensar los alcances de estos encuentros?

Mi implicación está marcada por estudios, cuya perspectiva cualitativa intenta entrar en relación con otros desde una experiencia singular, que habilita a producir sentidos y significados, donde inter-juegan: sensaciones, hechos, situaciones, que se traducen en el relato de acontecimientos, puntos de vista, valoraciones, que forman parte de la trama de sus vidas.

La investigación narrativa plantea una relación en la que el investigador es consciente de una construcción conjunta de carácter colaborativo, destacamos su importancia en educación pensando-nos como personas narradoras, portadoras de vivencias que forman parte de nuestras vidas.

> La tarea central es evidente cuando se comprende que la gente está viviendo sus historias en un continuo contexto experiencial y, al mismo tiempo, está contando sus historias con palabras mientras reflexionan sobre sus vivencias y se explican a los demás. Para el investigador esto es parte de la complejidad de la narrativa porque una vida es también una cuestión de crecimiento hacia un futuro imaginario y, por lo tanto, implica contar historias y e intentar revivirlas. (Connelly & Clandinin, 2009, p.22)

En este recorrido, otra valiosa fuente es la investigación biográfica. El trabajo de relatos autobiográficos re-editan experiencias significativas que habilitan a situar, revisar, confrontar, problematizar situaciones particulares y sociales relevantes. En estas situaciones es importante considerar:

> La manera en que el discurso ajeno es recibido, no puede ser abstraída del horizonte de expectativas, de proyectos e intereses de quien lo recibe. No se trata de una actividad pasiva, ya que pone en movimiento una actividad y un proceso. (Delory-Momberger, 2009, p.63)

La autora convalida una categoría muy interesante, la heterobiografía, considerando que la comprensión que el oyente y el lector desarrollan de la narrativa ajena no es coincidente con la construcción de quien la ha producido; por ende, la comprensión de la narrativa ajena se inscribe en un juego relacional entre alguien y uno mismo y entre uno mismo y sí mismo. Este inter-juego relacional de palabras contribuye a dimensionar y reflexionar sobre las interlocuciones que acontecen entre diferencias y los efectos en la subjetividad de quienes participan en estas experiencias.

Estas cuestiones de carácter ético entre investigadores e investigados, donde se interrelacionan múltiples sentidos, remiten a interrogar-nos: ¿cuál es nuestra posición y nuestra voz al investigar? ¿cómo transcurren las interrelaciones e interlocuciones entre diferencias? ¿qué efectos de sentido provocan estos encuentros? ¿qué efectos produce en la subjetividad de los participantes? ¿cómo se juega la implicación?

No podemos soslayar ciertas tendencias tradicionales que prescriben formas de actuación escindidas sobre quien investiga. Se espera que estemos *habilitados* para reflexionar, indagar, observar, escudriñar, explorar, experimentar, analizar, comprender, interpretar, problematizar, hipotetizar, discernir y disentir. Esta experiencia pone en escena una travesía compleja, cuyo resultado esperado es producir conocimientos. Un punto de inflexión es pensar: ¿cómo movilizar sentidos sin la obsesión de alcanzar determinados propósitos? ¿cómo situarnos ante las exigentes formas de actuación de carácter burocrático? ¿cómo preservar éticamente en la producción de conocimiento, la producción del otro? Atendiendo a estas cuestiones, quizás resulta valioso también pensar en los investigados quienes estarían *habilitados* a narrar, explicar, relatar y brindar su voz, expresando experiencias, temores, puntos de vista, interrogantes, dudas, afirmaciones y cuestionamientos. Es decir, se trata de un acto de evocación, intimidad y ofrecimiento a otro, donde también este sujeto tiene la oportunidad

de elaborar a través de su voz su propio guion autorreferencial. A modo de reflexión, si estas formas de actuación quedan escindidas: ¿El otro podrá desplegar libremente su voz? ¿Qué sucede con las relaciones de reciprocidad?

En la perspectiva en que nos situamos, si bien las formas de actuación dirimen necesarias diferencias entre investigadores e investigados, hay un punto de tensión interesante a considerar, y es pensar que ese encuentro se produce entre diferencias mediadas por el lenguaje, donde el investigador ocupa un lugar decisivo para conversar entre voces; aquí resulta clave reflexionar sobre los alcances de dichas mediaciones. En este sentido:

> Poner el lenguaje al servicio de la desnudez propia y ajena, del susurro que se convierte en pasión por lo que aún no tenemos ni podemos, de la potencia de un descubrimiento. No del lado de la nueva y vieja esclavitud, de la sumisión de la palabra tragada hacia un silencio atónito, del falso testimonio y el empequeñecimiento de los demás. (Skliar, 2016, p.11)

El autor reflexiona sobre el hecho de que transitamos por tiempos que no son buenos para el lenguaje, tiempos de asfixia de la lengua; en coincidencia con él, consideramos que circula una marcada tendencia a la “ligereza de las palabras”, a la “mezquindad de los sentidos”. Lo notable es pensar que asistimos a la paradoja de un mundo interconectado a escalas inéditas; aquí resulta significativo reflexionar sobre cómo las palabras circulan poderosamente a través de imágenes, que irrumpen constantemente en nuestra vida cotidiana. En este mundo donde la premura temporal nos desborda a través de una intensa circulación de palabras, estas relaciones suelen clausurar el tiempo necesario para reflexionar sobre los sentidos que otorgamos a las palabras y a nuestros modos de vivir; es decir, asistimos a un tiempo de relaciones vertiginosas que suelen obturar la escucha y la voz del otro: ¿como investigadores sociales tendremos la fortaleza de situarnos al margen de estas tendencias culturales? ¿en qué espacios académicos se visibiliza y problematiza esta discusión?

Dichas posturas demuestran que aún no se han abandonado las pretensiones de objetividad, de universalidad, del control sistemático de verdades constituidas y legitimadas en las ciencias sociales. Actualmente, resulta notorio el recrudecimiento de fuertes resistencias a asumir en la investigación, lo contingente, lo imprevisible en la fragilidad de lo humano en las relaciones dialógicas. Nuestra responsabilidad es inmensa, ante estas corrientes de pensamiento predominante, que insisten en desterrar de algún modo la posibilidad de emergencia de la experiencia y la pasión que provoca el encuentro de subjetividades, que a nuestro criterio son esenciales en estas relaciones.

En sus escritos, Larrosa (2003, 2004) opta por formular perplejidades y no certezas, dirime con claridad la diferencia entre experiencia y experimento, reivindica la palabra experiencia formulando interesantes contribuciones al campo educativo; estas resultan muy valiosas para revisar nuestras concepciones, no solo como formadores sino también como investigadores. La ciencia y sus pretensiones de producir verdades supuestamente acabadas, históricamente ha menospreciado esta palabra, rechazando aquellas producciones de conocimiento que habilitan lo contradictorio, lo paradójico, lo incierto.

Este pensador pone en valor el hecho de que sus sentidos están estrechamente ligados a situaciones contextuales particulares, incluso admite que la pasión es un componente importante, pues se pone en juego la subjetividad de alguien. Se aleja rotundamente de connotar la experiencia con cuestiones empíricas y experimentales, ya que desde su concepción la experiencia difiere profundamente de lo experimental, habilitando al sujeto a reflexionar sobre sí mismo desde la pasión.

Este enfoque desbarata de algún modo el efecto tranquilizante que suelen otorgarnos los conceptos, conlleva otras resonancias que nos aproximan a la palabra vida, a la lógica del acontecimiento, al valor de la conversación. La retórica del campo científico impulsa con frecuencia a pensar la experiencia como un componente aleatorio de la práctica, esta visión socaba otras formas de mirar y pensar. Desde la visión Larrossiana, podemos expresar que la experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma, me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser. Estos aportes nos instan a revisar cómo nos posicionamos al habilitar condiciones de enunciación, tanto como formadores como investigadores.

En la travesía de nuestras trayectorias profesionales transitamos por situaciones de extrañamiento mutuo con quienes interactuamos en nuestros espacios de trabajo. El lugar esperado como expertos suele fracturar los vínculos, la tendencia a producir conocimientos externalizados suele conducirnos a visibilizar las voces de otros desde enunciaciones mecánicas y forzadas. En estos episodios, un desafío interesante como investigadores y formadores es "reconocer la demora, los tanteos, la importancia de sostener la fragilidad de lo incierto, sin el ropaje que dan los roles y las jerarquías" (Dustchatzky & Aguirre, 2013, p.54). En este sentido, las autoras consideran que no es fácil crear subjetividades cooperantes, donde se pone en juego un pasaje necesario entre el sentido a transmitir y los sentidos producidos.

¿Podremos liberarnos de estos encierros y reconocer el enigma que produce formar e investigar sobre y entre las diferencias humanas? Es importante remarcar que la herencia científica de la modernidad en nombre de lo universal, de lo pretendidamente *objetivo*, inmune a lo ético y político, impuso la creencia de la factibilidad de un pensamiento único. El auge de los modelos neoliberales recrudece esta postura que contribuye a deshistorizar los acontecimientos mundiales, donde las asimetrías y las desigualdades se naturalizan en una cadena de nuevos lenguajes tecnocientíficos que invisibilizan relaciones de alteridad.

Cullen (2009), en sus análisis sobre la sociedad contemporánea, menciona tres cuestiones sustanciales pertinentes para la reflexión:

> La fragmentación de las subjetividades, el llamado fin de los grandes relatos y, por lo mismo de las utopías, y el achatamiento del tiempo que lleva a perder la memoria y una especie de vértigo del presente sin pasado y sin futuro. (Cullen, 2009, pp.42-43)

Ante estas circunstancias socio históricas, este filósofo nos incita a la resistencia; de un modo significativo, puntualiza que una de las maneras de actuar es aumentar nuestra potencia de construir relatos distintos, que desbaraten las estrategias fragmentadoras del pensamiento único. Precisamente, en la trama de diferentes posiciones

que configuran la investigación educativa, partimos del supuesto de que el tema que nos convoca conlleva esencialmente a un acto ético y político de reconocimiento activo de lo singular, sin perder de vista el sentido de lo público que nos incluye a todos.

En nuestras trayectorias, una cuestión clave es que investigar tiene como correlato también formar, sobre y entre las diferencias en educación. Se trata de una problemática que nos sacude, nos inquieta, nos tensiona y nos apasiona; su abordaje interpela constantemente nuestras prácticas. Entonces, ¿en qué pliegues de la formación se hace permeable poner en valor los aportes de los sujetos que con sus voces visibilizan esta temática específica?

Ante el interrogante planteado, para profundizar nuestro análisis, se tomará como referente un espacio de formación en el ámbito universitario.[1] En este espacio se promueve iniciar a los estudiantes en experiencias vinculadas a la investigación cualitativa. Durante el curso se trabaja sobre biografías escolares, se concretan trabajos de campo, donde se indaga sobre la práctica docente, a través de relatos de experiencias pedagógico-didácticas y de entrevistas abiertas, cuyos aportes son objeto de análisis compartidos entre estudiantes y equipo de cátedra, para contextualizarlas en el marco de las diferencias en educación.

Es oportuno afirmar que la riqueza de la condición humana abre un abanico de actuaciones muy disímiles en los diferentes espacios educativos que transitamos, que nos exige un replanteamiento permanente de nuestras prácticas.

A continuación, resulta de interés recuperar algunos relatos de la biografía escolar de cuatro estudiantes, que dan cuenta del impacto subjetivo de acontecimientos que ponen en escena relaciones entre diferencias en el ámbito escolar.

> *En mis años de escolarización primaria y secundaria, he tenido compañeros de clase popular, que por uno u otro motivo siempre faltaban, sacaban notas muy bajas, algunos no sabían leer a la perfección y varios eran repitentes, del cual*

1 La trama de las voces seleccionadas corresponden a diferentes interlocutores, cuyas voces se inscriben en trabajos elaborados por estudiantes que han cursado la Práctica 1 de la Carrera de Educación Primaria de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

en el año 2001 recuerdo que en 5to grado unas compañeras que tenían alrededor de 15 años y nosotros entre 10 y 11 años; los docentes no las acompañaban, es más, ni nosotros como compañeros la hemos acompañado, [...] Se sentaban siempre al fondo, jamás ningún docente se detuvo a preguntarles si entendían los contenidos que daban, es como decir que con esas actitudes llegaron a excluir a estas alumnas. Es por ello, que me hizo repensar muchísimas cosas, me hizo ver que yo también fui espectadora de cómo se iba excluyendo a un niño/niña por suponer que no poseía cierta "inteligencia", por ser pobre, que no se le brindó una oportunidad ni estrategias que le permitieran demostrar su potencial, que se las dejó a la deriva. (Estudiante 1, comunicación personal)

Cuando iba a 3er.grado, mi maestro era autoritario, premiaba al mejor alumno y castigaba al que sabía menos en ese entonces yo lo consideraba normal sólo quería tener la mejor nota y destacarme entre mis compañeros, éramos muy competitivos en ese ámbito, durante el año quien tuviese la mejor nota significaba mucho, pero el que tenía menos nota era retado por el maestro, signo de humillación por los demás alumnos incluyéndome, porque nosotros podíamos y él no. Ahora de grande me doy cuenta de lo equivocados que estábamos, el docente siempre nos enseñó con la mentalidad de privilegiar a los rápidos. (Estudiante 2, comunicación personal)

Teníamos un profesor que se interesaba más del punto de vista social preguntando cosas de cómo había estado nuestro día [...] *él nos comentaba que cuando iba a la escuela le costaba mucho porque era otra época, los profesores daban la clase sin tener relación e interacción con el alumno. Por eso, el creaba actividades recreativas fuera de lo común nada parecido a lo que estábamos acostumbrados a ver en la escuela, innovando nuevas formas de enseñar para que nos sintiéramos cómodos y entretenidos, no solo nos enseñaba y nosotros aprendíamos, sino que nos daban verdaderas ganas de aprender el contenido ya que eran atrapantes las formas de enseñar.* (Estudiante 3, comunicación personal)

> *En el año 2012 en la secundaria tenía clases con un profesor en la materia de historia, este tenía una manera particular de enseñar en la cual todos los alumnos nos sentíamos interesados comprendíamos sus explicaciones gracias a que era muy atento a lo que refería la dinámica de grupo. Todos teníamos una relación de profesor alumno muy empática. El profe siempre hacía preguntas para asegurarse que entendiéramos y/o comprendamos los temas que enseñaba. Cuando esto último no sucedía se encargaba puntualmente de que se entienda sin importar cuantas veces debía de explicarlo, este docente era tan atento, tan accesible y agradable que siempre estaba disponible para padres y/o alumnos fuera del horario escolar.* (Estudiante 4, comunicación personal)

Retomemos estas escenas para pensar y preguntar-nos, ¿qué percibimos en los relatos? ante situaciones educativas que nos invitan a problematizar.

Las marcas subjetivas en la evocación de lo narrado dan cuenta de sensaciones de temor ante la violencia, de ser espectadores pasivos ante la exclusión, en el primer relato se juega algo más profundo aún, la expulsión social. En estas escenas se ponen en evidencia procesos de diferencialismo[2] (Skliar, 2005), donde las diferencias se traducen como marcas peyorativas y racistas hacia seres humanos que son considerados *diferentes*. En tanto, en los otros relatos, las experiencias de alteridad difieren de las anteriores, aparece la *empatía*, las *verdaderas ganas de aprender*, de *sentirnos cómodos*, donde podemos percibir un reconocimiento activo del otro, una actitud incluyente que posicionan a esos profesores en procesos de aprendizaje colaborativos. Es interesante recuperar sobre todo en los dos primeros relatos, cómo se produce un cambio de mirada y de actitud a través de lo narrado, una toma de conciencia ante lo naturalizado

2 Carlos Skliar (2005) trazó con claridad cuestiones nodales respecto al malentendido de las diferencias en educación, las diferencias no pueden ser presentadas ni descriptas en términos de mejor o peor, superior o inferior, positivas o negativas, etcétera. Son simplemente diferencias. En esta afirmación, vale la pena considerar que este autor remarca un punto de inflexión, el hecho de que hemos traducido históricamente algunas de ellas como *diferentes* y ya no como diferencias, volviendo a posicionar estas marcas como contrarias, opuestas o negativas, dando lugar al *diferencialismo*, actitud racista de separación, de marcas peyorativas que se enuncian acerca de determinadas diferencias.

y legitimado, "*me hizo re-pensar muchísimas cosas*", "*ahora de grande me doy cuenta de lo equivocados que estábamos*".

Estas voces y sus condiciones de enunciación habilitan análisis y reflexiones entre estudiantes y el equipo de cátedra, representan un modo de crear un espacio de intercambios que contribuyen a problematizar las relaciones de alteridad. Entonces, en el marco de un proceso formativo, ¿cómo pensar juntos sobre estas intensas experiencias educativas? Ya no recurrimos a experiencias externalizadas, sino a experiencias inherentes a ese grupo y su contexto de pertenencia. En este abordaje, hay que tener presente que el relato es del otro, quien decide compartir o no su experiencia, donde lo ético nos insta a la responsabilidad del cuidado de sí, a la autonomía, en la búsqueda del bien común; se trata de dimensiones fundamentales que destaca Cullen (2009) al discutir el campo problemático de la formación ciudadana.

Entre estudiantes y docentes, quizás surge la oportunidad de abrir preguntas sobre aquello que nos pasa, nos afecta, nos constituye y nos transforma, de tal modo que los necesarios aportes teóricos puedan ser re-significados hacia una producción de sentidos que puede resultar inédita, contingente, inesperada y enriquecedora.

Los estudiantes a través de entrevistas abiertas a docentes, indagando sobre la temática de la discriminación, ponen en escena voces que nos interpelan. Ante la pregunta, ¿Qué discriminación es la más frecuente?, la docente dice: "*La más frecuente es la verbal, físicamente no sucede, lo que sí se puede notar más que nada es lo racial o marcando las diferencias en cuanto a lo físico y lo racial*" (Docente 1, comunicación personal).

Al cuestionarle si ha sufrido discriminación, la docente indica:

> *Como docente no, pero de adolescente sí, eran otras épocas y estaba naturalizado. Nadie sabía que se estaba ejerciendo un tipo de discriminación, además en esa época te quedabas con lo que decía el otro aceptándolo como algo normal. Como dije era algo mucho más naturalizado y lo que te afectaba era la autoestima, además de eso al no saber que se te estaba ejerciendo discriminación no podías quejarte* [...] *cuando veo algún caso actúo enseguida porque no me agrada que los alumnos se sientan discriminados o alguno ejerza poder sobre otro.* (Docente 1, comunicación personal)

En la construcción del relato, podemos percibir las *marcas de las diferencias* de lo físico y racial, que nos lleva a pensar y reflexionar sobre la persistente tensión entre los supuestos fundacionales modernos y una docente que des-oculta esa realidad y actúa en consecuencia.

En tanto en otra institución, ante la pregunta: ¿Es visible la discriminación en la escuela? La docente afirma:

> *Se nota la discriminación entre ellos, ya sea por su lugar de origen, por la cuestión de disciplina también, el que molesta, el que se porta mal, por ahí lo dejan de lado, por qué no lo quieren integrar al grupo, ahí si se nota.* (Docente 2, comunicación personal)

La discriminación es ante todo una relación social, en su matriz aparecen representaciones que se construyen socialmente sobre un sistema simbólico, donde se desvalorizan atributos de determinadas personas, ubicándolos en el imaginario social como seres inferiores.

En este contexto, la misma docente relata una experiencia institucional:

> *Justamente la semana pasada tuvimos una jornada institucional en donde hablamos en cierto modo, por el poco tiempo que se da el tema, se le dedica más tiempo a los chicos que trabajan bien, que asimilan, y no se trabaja tanto con los niños que tienen atención dispersa, que no prestan atención, que no asimilan pero todo es cuestión de tiempo. No es por discriminar, sino que uno sin querer lo hace, pero por el tiempo ya que hay que cumplir con el tiempo establecido. Ahora se hacen jornadas institucionales con las debilidades y fortalezas de cada institución, y de hecho estamos de acuerdo en la institución que los niños de bajo rendimiento, se los separe en un grado aparte, pero que ellos no forman parte del "D", sino que ellos sean del grupo "A". Se hará una prueba piloto de cómo funciona, Entonces la maestra baja los contenidos para esos chicos, ya que a veces necesitan un aprendizaje más personalizado, y los tiempos no alcanzan.* (Docente 2, comunicación personal)

Las distinciones que separan a *unos* y *otros*, escisiones que marcan fronteras y enmascaran los diferencialismos, intencionalidades educativas que paradójicamente se promueven en nombre de la no discriminación. Acontecimientos que trascurren en algunas escuelas y producen diferentes efectos de sentido entre las voces de quienes relatan y las voces de los que escuchan. La cuestión del sentido remite a diversas formas de significación, en este caso, desde una producción que se construye y comparte en el inter-juego de diferentes saberes.

Es difícil para quien pretende enseñar, no caer en actitudes dogmáticas; en nuestras búsquedas, la idea es generar hipótesis abiertas a la problematización, por ello, creemos importante visibilizar cuestiones donde se tornan notorias las contradicciones y las desigualdades. En este acto de visibilizar voces, desde una prudencia ética, nos preguntamos: ¿cómo reconocer la voz del otro sin juzgar, sin saturarnos de preconceptos, sin ser infiel a nuestras convicciones ideológicas? ¿cómo replantear estas relaciones de alteridad que alteran nuestras propias historias? ¿dónde está el margen para connotar aquello que críticamente cuestionamos? ¿cómo evitar que lo relatado se convierta en un caso ilustrativo?

Es complejo sostener estas tensiones, porque se juegan posiciones epistemológicas y éticas, no podemos tampoco ser indiferentes ante la acuciante realidad de las injusticias y ante relaciones que se oponen a ellas. Para reflexionar sobre estas relaciones, Duschatzky y Aguirre (2013) nos brindan un planteamiento muy interesante sobre el aprender. Parafraseado a las autoras, primero se prioriza el sentir, no se trata de registrar un sentimiento personal sino corporizar alteraciones, en los modos de ver, de significar, de recibir los afectos, de vincularse, de preguntarse. Hacemos referencia a esta conceptualización considerando también que estos registros podrían formar parte del compromiso que asumimos como formadores.

Somos conscientes de que lo narrado supone la alternativa de re-visitar lo actuado; en ese recorte contingente de la realidad, las interrelaciones de los acontecimientos representan una posibilidad de explicitar lo implícito, de realizar conceptualizaciones, de advertir saberes y conocimientos teóricos que sustentan nuestras prácticas.

> No hay conocimiento objetivo en tanto siempre hay un sujeto que se incluye desde su subjetividad, con sus posibilidades, deseos, modos de relación, ansiedades, es decir, tanto desde un registro consciente como inconsciente, el sujeto está en esa relación. (Souto, 2016, p.80)

La autora mencionada, al pensar en la formación docente destaca la importancia de la reflexividad como proceso recursivo que abre nuevos sentidos a una práctica, que define como compleja y multifacética, donde resulta relevante, desde un enfoque multirreferencial, articular distintas perspectivas de análisis, donde se juega una posición de involucración y de interioridad, entre quienes reflexionan y quienes escuchan.

En estas interlocuciones hemos intentado crear un espacio desde la escritura, para seguir reflexionando y conversando entre diferencias. El escenario político y económico internacional marcado por la transnacionalización de la economía y el auge de políticas neoliberales, incide en la reconfiguración de nuevas formas de sociabilidad. Lo significativo es que se han agudizado los procesos de fragmentación social y, actualmente, resulta visible el recrudecimiento del racismo. En la coyuntura actual, se ponen de manifiesto la fragilidad de soportes relacionales, en un contexto sociocultural centrado en la competitividad individual en la primacía de una lógica mercantilista, que suele atraparnos y nos expone a situaciones de vulnerabilidad.

¿Por qué, el título, "Voces que nos interpelan"? Desde una mirada retrospectiva podemos apreciar tradiciones que históricamente —tanto en la investigación como en la formación— han suprimido las voces de los excluidos o las han transformado en rehenes de intereses investigativos. Se trata de una polémica en la cual no podemos quedar al margen ante nuestras elecciones profesionales, esta cuestión lleva aparejada una revisión necesaria de nuestras prácticas cotidianas, en el armado de tramas que representan una gran variedad de formas de estar y de ser en el mundo.

Referencias

Connelly, F. M., & Clandinin, J. D. (2009). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, N. Pérez de Lara, M. Connelly, J. Clandinin, & M. Greene, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Laertes.

Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente.* La Crujía.

Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y Educación. Figuras del individuo-proyecto.* CLACSO.

Duschatzky, S., & Aguirre, E. (2013). *Des-armando escuelas.* Paidós.

Krotz, E. (2006). Alteridad y pregunta antropológica. En M. Boinvin, A. Rosato, & V. Arribas, *Constructores de otredad. Una introducción a la antropología social y cultural* (39-54). Editorial Antropofagia.

Larrosa, J. (2003). Experiencia y Pasión. En *Entre lenguas. Lenguaje y educación después de babel.* Laertes.

Larrosa, J. (2004). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* Fondo de Cultura Económica.

Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Argumentos y falta de argumentos con relación a las diferencias en educación (8-21). En P. Vain, & A. Rosato (Coords.), *La construcción de la normalidad. Alteridades, diferencias y diversidad.* Noveduc.

Skliar, C. (2016). Preludio infecto y el lenguaje renacido. En M. González, *Aprender a vivir juntos. Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones.* Noveduc.

Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente.* Homo Sapiens.

CAPÍTULO 2

Grosfoguel: una crítica a la supremacía del pensamiento occidental Apuntes para una epistemología de las diferencias

María del Socorro Quirino Muñiz 

El artículo de Grosfoguel (2013), "Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVII", revisado en el Seminario: *Mujeres en las Ciencias* (Micalco, 2015) ha sido para mí un *acontecimiento* en los términos que Larrosa y Skliar (2005) lo proponen, *una sorpresa*. A partir de su decir, he construido conocimientos que han afectado mi entender y mi sentir. Han provocado encontrarme como mujer, docente universitaria y partícipe en trabajos de investigación, desde otros lugares, sensaciones y razonamientos. Se ha vuelto esencial valorarme y valorar-nos en las diferencias, descubrirnos cuando estamos en movimiento, en acción, narrándonos o callando, quizás construyendo palabras para aceptarnos u oponernos.

Otros textos y autoras me ayudaron a entender y a escribir (Gargallo, 2014; Federici, 2010; Schutte 1990) con su desvelamiento sobre la condición de las mujeres en este sistema capitalista y la devaluación de sus conocimientos como producto de la colonialidad del saber; Todorov (2007) y el análisis que realiza sobre las estrategias utilizadas para la Conquista de América, así como los debates sobre los Derechos Humanos de las poblaciones conquistadas; Rivera (2015) y su propuesta de investigación desde el análisis de la imagen como *praxis descolonizadora*, según lo llama. Las aportaciones de Jacobo (2016) sobre la población en situación de discapacidad y la búsqueda de respuestas tomando en cuenta la exterioridad que ha construido su existencia.

En primer lugar, conocí, a través del documento de Grosfoguel (2013), la conquista de las mujeres indoeuropeas, llamada *cacería de brujas*. A finales de la época medieval y hasta el nacimiento de la época moderna en los siglos XVI y XVII, se llevó a cabo en Europa este hecho que consistió en la persecución de aquellas mujeres indoeuropeas que transmitían oralmente sus conocimientos —relacionados con la astronomía, la medicina, la biología y la ética— a las nuevas generaciones.

Mujeres que "estaban empoderadas por la posesión de un conocimiento ancestral y su rol principal en las comunidades estaba en ser líderes y organizadoras de formas de organización económica, política y social similares a las comunas" (Grosfoguel, 2013, p.50).

De esta manera, Grosfoguel (2013) nos dice que la brujería era la acusación que permitió "consolidar el patriarcado cristiano-céntrico y para destruir las formas comunales de propiedad de la tierra" (pp.50-51), ya que sus conocimientos y su capacidad de influencia, obstaculizaban el ejercicio del poder de la aristocracia, de la iglesia y su teología cristiana, así como el control sobre la agricultura europea. Los libros fueron quemados en los epistemicidios de los pueblos musulmanes e indígenas. En este caso, "Los «libros» eran los cuerpos de las mujeres" (p.51), quienes fueron quemadas vivas, por poseer un conocimiento que les permitía ejercer un liderazgo y tener una condición de autonomía.

Considera este autor que el hecho arriba mencionado, se encuentra relacionado con otros actos de violencia y exterminio que se realizaron con la intención de acabar con la identidad, los conocimientos y las creencias de personas consideradas extrañas e inferiores, como es lo sucedido con las poblaciones de judíos y musulmanes en España (Al-Andalus); la captura de personas negras africanas en sus pueblos para llevarlos a la esclavitud; y la conquista de América. Estos hechos han sido considerados *epistemicidios* y su resultado ha sido la homogeneización del conocimiento. Una verdad regirá al mundo que se va conquistando y esta es la del capitalismo.

Al parecer, los epistemicidios realizados, los tenía en mente Hernán Cortés, conquistador de México al partir. Por ello, nos dice Grosfoguel (2013), "Estos métodos se extrapolaron al continente americano [...] Miles de «códices» y «quipus» se quemaron también, intentando destruir los conocimientos indígenas (p.42).

Lo relevante, señala Grosfoguel (2013), es que en este periodo de los epistemicidios se inicia con el racismo/sexismo epistémico y adquiere importancia la estructura patriarcal, ligada a una concepción de superioridad en el conocimiento. Sucede en estos tiempos y por estos hechos, el surgimiento de una nueva era: La Modernidad.

En este sentido, fue importante darme cuenta de las consecuencias de estas acciones que llevaron a un nuevo discurso, a la generación del "sistema mundo capitalista/patriarcal occidentalocéntrico/cristianocéntrico, moderno/colonial" (Grosfoguel, 2013, p.56) da cuenta de cómo se transformaron las formas de clasificación social que se habían construido cuando la cristiandad era la ideología dominante. Estructuras de poder y epistémicas raciales/patriarcales que además adquirieron un carácter de *universale*s con influencia en todas las disciplinas y con una categoría de ser un conocimiento superior a cualquier otro. Una visión del mundo que ha monopolizado sin considerar la diversidad de las experiencias socio-históricas y visiones del mundo.

El antecedente fundacional de esta visión única del conocimiento, se encuentra, según lo señala Grosfoguel (2013), en el *Yo* del *Yo pienso* de Descartes (siglo XVII), quien hizo un planteamiento epistemológico en el que la generación de conocimiento se da *por sí mismo*, a través del solipsismo. Un conocimiento generado en la concepción de la dualidad mente-cuerpo, por tanto, sin influencia del cuerpo y *no situado*. Con ello, eliminó Descartes el diálogo como constructor de conocimiento. El conocimiento surgido del diálogo, en su caso, sería concreto, situado en situaciones socio-históricas particulares, lo que se aleja de su planteamiento.

Así, se considera que la Filosofía de Descartes originó el pensamiento occidentalizado y masculino, que no pertenecía, sin embargo, al hombre africano, indígena, musulmán, judío o a una mujer. Acabado su saber, inferiorizado su ser o anulado por la contraparte del *yo pienso*: "no pienso, luego no existo", que pertenece a la "zona del no-ser", la "exterioridad", que es igual a "la colonialidad del ser" (Maldonado-Torres, 2008 como se citó en Grosfoguel, 2013, p.52). Este autor considera que el hecho de ser conquistadores del mundo, así como el pensamiento de Descartes sobre la generación de conocimiento llevó a generar la "tradición de pensamiento masculino occidental" llevando a la conexión "yo conquisto, yo existo". Así, nos hacer ver que "los hombres

europeos alcanzaron cualidades «divinas» que les daban un privilegio epistemológico sobre los demás" (Dussel, 2005 como se citó en Grosfoguel, 2013, p.38).

Posteriormente, en el siglo XVIII, según lo señala Grosfoguel (2013), se da un cambio radical: de la universidad teológica a la universidad secular en donde prevalecen las ideas de Kant y Humboldt. Esta universidad naciente, usó la idea antropológica kantiana de que la racionalidad estaba encarnada en el hombre blanco al norte de las montañas Los Pirineos. Por los cambios en la geografía y del poder en Europa, se marca una línea divisoria en la que la conquistadora Península Ibérica y centro del mundo en siglos pasados, pasó a pertenecer al "mundo irracional".

> Las personas con «falta de racionalidad» (incluídas todas las mujeres del mundo) estaban epistémicamente excluidas de las estructuras de conocimiento de la universidad occidentalizada. Es a partir de este supuesto kantiano que se fundó el canon de pensamiento de la universidad occidentalizada moderna. (Grosfoguel, 2013, p.52)

La explicación de las realidades sociohistóricas del resto del mundo se explican por una sola verdad: El canon del pensamiento en ciencias humanas se basa en el conocimiento producido por hombres de cuatro países europeos: Italia, Francia, Inglaterra, Alemania, además de los Estados Unidos.

Sin embargo, menciona Grosfoguel (2013):

> si la teoría surge de conceptualizaciones basadas en experiencias y sensibilidades socio-históricas concretas, así como de la concepción de mundo desde espacios y cuerpos sociales particulares, entonces las teorías científicas sociales o cualquier teoría limitada a la experiencia y la visión del mundo de hombres de sólo cinco países son provincianas. (Grosfoguel, 2013, p.34)

Así, la colonialidad y la modernidad se instalan —hasta hoy— como los ejes constitutivos de este específico patrón de poder.

La colonialidad, según Quijano (2000), es el elemento fundamental de la creación del patrón capitalista centrado en Europa, que ejerce un poder sobre el trabajo, que en sus inicios era no asalariado para quienes se consideraba inferiores dentro de la clasificación que se hizo de la población del mundo en razas, a partir de América. Se generaron relaciones intersubjetivas de dominación en todos los ámbitos, incluyendo la vida cotidiana. Por ello, nos hace ver que "Europa también concentró bajo su hegemonía el control de todas las formas de la subjetividad, de la cultura, y en especial del conocimiento, de la producción del conocimiento (p.209).

Federici (como se citó en Garrido, 2013), por su parte, reconoce las bases históricas de la devaluación de las mujeres que hizo el capitalismo en su desarrollo:

> La caza de brujas, así como la trata de esclavos y la conquista de América, fue un elemento imprescindible para instaurar el sistema capitalista moderno, ya que cambió de una manera decisiva las relaciones sociales y los fundamentos de la reproducción social, empezando por las relaciones entre mujeres y hombres; y mujeres y Estado. (párr.5)

A partir de lo mencionado, el concepto de *blanquitud* se presentó ante mí como un elemento esencial para el análisis. Un concepto que se relaciona con el perfil individual que es definido y valorado en el capitalismo, desde el cual somos considerados *pertenecientes* a esta sociedad o excluidos de ella.

El perfil capitalista se relaciona con un hombre productivo y una mujer dedicada a la reproducción. Al respecto, Echeverría (2007) menciona las demandas que se exigen:

> Según Weber, [...] un *ethos* "de entrega al trabajo, de ascesis en el mundo, de conducta moderada y virtuosa, de racionalidad productiva, de búsqueda de un beneficio estable y continuo", en definitiva, un *ethos* de autorrepresión productivista del individuo singular, de entrega sacrificada al cuidado de la porción de riqueza que la vida le ha confiado. (p.15)

Un concepto de *blanquitud* que no está relacionado exactamente con el color de la piel, aunque la comprende, pero es una categoría mayor. El color se define por la identidad civilizatoria moderno-capitalista, por tanto *es tolerante* al aceptar toda diferencia de color, siempre y cuando acepte y se ajuste a la lógica eurocéntrica. Un concepto que me ayuda a comprender momentos históricos como la postura alemana de mediados del siglo pasado para las poblaciones consideradas *no pertenecientes* como los judíos, las personas en situación de discapacidad, ancianos y homosexuales.

Todorov (2007) aludió al descubrimiento que el yo hace del otro, de cómo podemos descubrir al otro en uno mismo, porque no somos radicalmente diferentes, pues los otros también son yos. Y que "solo mi punto de vista separa y distingue verdaderamente de mí" (p.13). Nos hace ver que podemos concebir al otro como parte del yo o considerarlo como extraño... "otro exterior y lejano" (p.13).

Para desarrollar estas ideas, Todorov (2007) eligió el evento histórico que considera le permite hacerlo: la Conquista de América. Un encuentro que los españoles describen como el más asombroso e intenso de la historia por el sentimiento de extrañeza que provocaron las imágenes e ideas de los indios. Un pueblo extraño y lejano, no Yo, fue experimentado por los descubridores y ello tuvo las consecuencias de las que hemos venido hablando. "Todos somos descendientes directos de Colón, con él comienza nuestra genealogía —en la medida en que la palabra comienzo tiene sentido. El descubrimiento de América es lo que anuncia y funda nuestra identidad presente" (p. 15).

> Desde aquella época y durante casi 350 años, Europa occidental se ha esforzado por asimilar al otro, por hacer desaparecer su alteridad exterior y en gran medida lo ha logrado. Su modo de vida y sus valores se han extendido al mundo entero; como quería Colón, los colonizados adoptaron nuestras costumbres y se vistieron. (Todorov, 2007, p.294)

Un logro, que atribuyó Todorov (2007) y que señaló como paradójico, es la capacidad de los europeos para entender a los otros, lo que era considerado prueba de su superioridad. La premisa existencial para la destrucción, parece que es el considerar

a una población inferior, "estar a la mitad del camino entre los hombres y los animales además de la ambición por sus riquezas y el dominio sobre ellos" (p.294).

> Para de alguna forma evitar estas barbaries, es fundamental descubrir al otro porque el otro está por descubrir. Reflexionar sobre cómo nos encontramos con él, como con un objeto más del mundo, o como un sujeto semejante pero reconocido en su diferencia. Cercanía asumida por cada uno de los individuos con la convicción de iniciar su descubrimiento… eternamente. (Todorov, 2007, p.293)

Por otra parte, y junto a estos conocimientos he podido acercarme a planteamientos como las epistemologías del Sur, del Mundo del Sur que no se refiere a la zona geográfica del mundo, sino a los países no europeos que han sido considerados en subdesarrollo o llamados del tercer mundo, los cuales ahora se identifican como sociedades del Sur.

Desde esos lugares y pensamientos, Gargallo (2014) lo dijo de esta manera:

> Ser el otro equivale a ser una minoría, no numérica sino ideológica. Ser alguien minorizado, disminuido, definido. Alguien borroso, siempre igual a sí mismo, desprovisto de presente porque está excluido de la historia activa y reconocible. Como feminista, el otro es alguien que me interesa porque es yo y es nosotras. Es-soy-somos alguien que tiene una identidad negada a partir de que se le niegan la lengua, la historia, los intereses construidos, las diferencias esencializadas. (p.10)

De acuerdo con Todorov (2007), estamos ante el fin de este periodo eurocéntrico. "Ahora, queremos igualdad sin que implique necesariamente identidad, pero también diferencia sin que esta degenere en superioridad/inferioridad…aspiramos a encontrar el sentido de lo social sin perder la cualidad de lo individual" (p.295).

Hoy, nos dice, parece que podemos reconocer la exterioridad del otro y al mismo tiempo darle el reconocimiento como sujeto, esta puede ser una nueva manera de vivir la alteridad.

Por ello, dar cuenta de que hay un afuera a la epistemología occidental, como las perspectivas epistémicas no occidentales que tienen una exterioridad relativa, es necesario. Formas de conocimiento que fueron afectadas por el genocidio/epistemicidio, pero no fueron destruidas. Ahí, Dussel (como se citó en Grosfoguel, 2013) considera, está "la posibilidad de un mundo transmoderno: ‹un mundo donde muchos mundos sean posibles›" (p.53), según las palabras zapatistas: "otras filosofías son posibles, porque 'otro mundo es posible' —como lo proclama el Movimiento Zapatista de Liberación Nacional de Chiapas, México" (p.55).

Ahora, por el hacer de académicos, por la búsqueda de sectores sociales, que realizan luchas descolonizadoras y despatriarcales, las categorías de raza, etnicidad e indigeneidad, incluso el dualismo en la asignación sexual/género, están siendo repensadas en América Latina.

El racismo, nos dice Gargallo (2014), ha dominado la cultura, que es *hegemónica.* "La idea de raza es, con toda seguridad, el más eficaz instrumento de dominación social inventado en los últimos 500 años" (Quijano, 2000 como se citó en Gargallo, 2014, p.220). Sin embargo, Gargallo (2014) nos hace ver cómo han prevalecido las relaciones culturales en un nivel horizontal entre pueblos diferentes. "En Abya Yala[1] encontramos ejemplos de relaciones culturales horizontales, es el caso de los kunas de Panamá y de los pueblos de la Amazonia, por ejemplo" (p.220).

Además, Gargallo (2014) citando a Silvia Rivera Cusicanqui y Lorena Cabnal, nos lleva al conocimiento de que hay otras "Modernidades dadas, históricas, que fueron escena-

1 "Abya Yala es el nombre dado a América por el pueblo Kuna de Panamá y Colombia antes de la llegada de Cristóbal Colón y los europeos. Literalmente significaría *tierra en plena madurez* o *tierra de sangre vital*" (Wikipedia, s.f.). Hoy en día, diferentes organizaciones, comunidades e instituciones indígenas y representantes de ellas de todo el continente prefieren su uso para referirse al territorio continental, en vez del término "América". El uso de este nombre es asumido como una posición ideológica por quienes lo usan, argumentando que el nombre "América" o la expresión "Nuevo Mundo" serían propias de los colonizadores europeos y no de los pueblos originarios del continente.

rios de estrategias contrainsurgentes, de proyectos de emancipación y de ideas políticas propias" (p.23) y de que existe además del patriarcado occidental derivado de este hecho, un "patriarcado ancestral originario, cuya justificación se encuentra en valores cosmogónicos que se mezclan con fundamentalismos étnicos y esencialismos" (p.22).

Gargallo (2014) dió cuenta del proceso de naturalización del racismo y el sexismo, que invisibiliza su presencia y sus consecuencias. Comentó como ella no se reconocía como racista y en el diálogo con las mujeres indígenas a quienes consideraba víctimas del racismo del que "no era parte", se dio cuenta que mientras no asumiera que el racismo afectaba también su vida, no podría asumir un compromiso vital con la acción de destejerlo.

Dos aspectos a recuperar de su decir: en primer lugar, que el hacer social racista/sexista es una acción involuntaria, ya que su naturalización lo vuelve automático en la vida cotidiana y así se reproduce. Y, por otro lado, es necesario reconocer el proceso de naturalización como "un obstáculo epistemológico muy grave que atraviesa todas las instituciones. Medios de comunicación [los cuales] reproducen constante y reiterativamente relaciones sexuadas y racializadas desiguales" (Gargallo, 2014, p.235). Por ello, es importante hacer un análisis crítico de los discursos científicos, filosóficos occidentales que reflejan y reproducen esta realidad.

Federici (2010) nos hace ver que las mujeres hoy continúan viviendo estas agresiones y que la población femenil del mundo continúa en situación de desventaja y de vulnerabilidad. Mujeres africanas, de India y Nepal hoy han sido asesinadas por acusaciones de brujería. En México, en Guatemala, el aumento de la violencia contra las mujeres es ampliamente divulgada, aunque, diría yo, con la visión patriarcal del *merecimiento* por incumplir su rol o decidir una vida que las expone a ella.

Ha sido fundamental reconocerme como racista/sexista y poner mi voluntad y acción consciente, para desnaturalizar este constructo ideológico y dar pauta para una posición de vida en relaciones horizontales y de valor a las diferencias. De tal manera, que me aleje de ser una mujer que reproduzca o ayude inconscientemente a la interiorización de este sistema de opresión, dejando de ser así, *una mujer patriarcal* que victimiza o juzga a quienes se apegan o no a este sistema.

Todorov (2007), refiriéndose a lo que vivimos en esta época, nos dice:

> Nuestra época también se define por una experiencia en cierta forma caricaturesca de estos mismos rasgos…el amor "neutro", la justicia "distributiva" de Bartolomé de Las Casas son parodiados, vaciados de sentido, en un relativismo generalizado, donde todo vale lo mismo, con tal de elegir el punto de vista. (p.297)

Conocemos, hoy en día que en mayor magnitud hay poblaciones expulsadas de sus territorios por pobreza, por la guerra, y que estas personas quedan expuestas en total indefensión a la violencia de quienes, en palabras de Todorov (2007), diríamos que se nos dificulta o nos es imposible ver al otro, descubrirlo en la relación. La indiferencia puede ser un rasgo común ante el sufrimiento.

> El descubrimiento por parte del "yo" de los "ellos" que lo habitan, va acompañado por la afirmación mucho más aterradora de la desaparición del "yo" en el "nosotros" característica de los regímenes totalitarios [...] La heterologia, que hace oír la diferencia de las voces, es necesaria. (p.297)

Seguir el devenir de la historia comentada, en las universidades de este siglo, nos permiten dar cuenta de la prevalencia del canon de conocimiento occidental y del hombre heterosexual, que desconoce como consecuencia, que infravalora o es indiferente ante otras formas de reconocimiento del ser y del hacer al conocer.

Al haber reconocido que la epistemología inaugural de las universidades occidentalizadas son las estructuras de conocimiento modernas coloniales, caracterizadas por el racismo y sexismo epistémico que siguen el pensamiento de Descartes como criterio de validez para la producción de la ciencia y el conocimiento, podemos analizar la diferencia que se hace entre lo que se considera ciencia y lo que no lo es. La ciencia como conocimiento neutral y universal tiene un valor primordial, pues no hay en la construcción de ese conocimiento, interferencia temporal, espacial, relacional o corporal.

Sin embargo, la búsqueda del reconocimiento de las diferencias está siendo relevante para el cambio. Descubrir las diferencias a través del estar cerca, de acercarnos, de cambiar la mirada, de ampliar la escucha, de reconocer sentimientos y pensamientos, valorar cuerpos. Gladys Tzul (2010 como se citó en Gargallo, 2014) nos hace ver que:

> Para que se dé un respeto radical de las perspectivas culturales, económicas y políticas de los pueblos, el intercambio entre las culturas no puede mantener una jerarquía entre lo considerado universal y lo definido "otro", sin delatar que el poder sigue siendo "racial" en beneficio de los grupos humanos descendientes de los otrora colonialistas. (p.232)

Dice Gargallo que, Gladys Tzul, "Al cuestionar el lugar de 'otra', no lo hace desde la victimización que resulta de las acciones racistas, sino desde la perspectiva de una verdadera alternativa: el entendimiento cultural entre diferentes" (p.232).

En ese sentido, Dussel (2009 como se citó en Grosfoguel, 2014), propone un camino para descolonizar y por tanto transformar las universidades.

> 1. Reconocer el provincianismo, racismo/sexismo epistémico que constituyen las estructuras epistémicas fundacionales como resultado de los proyectos genocidas/epistemicidas coloniales/patriarcales del siglo XVI.
> 2. Romper con el uni-versalismo [...] la epistemología del hombre occidental.
> 3. Elevar la diversidad epistémica al canon de pensamiento para crear un pluriverso de significados y conceptos, donde la conversación inter-epistémica entre muchas tradiciones epistémicas produzca nuevas redefiniciones de antiguos conceptos e invente nuevos conceptos pluriversales donde «todos definamos para todos» (pluri-verso) en lugar de «uno para todos» (uni-verso). (p.55)

Por nuestra parte y en el hacer académico y personal, podremos redefinir nuestra experiencia singular, crear formas de relación y participación, ejercer y hacer valer para los demás los derechos humanos, narrar y encontrarnos en el decir y dialogar.

Traspasar fronteras e ir al encuentro de otros lenguajes, descubrir lo que dicen de uno mismo, reconocer las diferencias y significados diversos. Afirmarnos en la relación y en el conflicto que conlleva, producir elementos para la gestión del mismo. Dussel nos dice que es necesario demandar "diálogos políticos interfilosóficos para producir pluriversos de sentido, donde el nuevo universo sea pluriverso" (como se citó en Grosfoguel, 2013, p.54). Reconocer la diversidad epistémica, no relativista.

Otras voces como la de Luce Irigaray (como se citó en Boyer, 2004), como un planteamiento desde el feminismo de la diferencia, expresa que es necesario darnos cuenta como mujeres de cómo hemos sido silenciadas, inferiorizadas y restringidas a un papel en el mundo, y a partir de ello hacer posible el "crear su propio lenguaje y praxis" (p.92). Para ella la única cuestión de nuestra época es la diferencia entre los sexos. "La razón es sexuada, y en tanto [...] niega la sexualidad del otro, incluso si habla la lengua de la libertad y de la ley" (p.91). Narrarnos, descubrirnos, alejarnos del lenguaje masculino y construir el nuestro, sería la forma de encontrar nuestra diferencia y ser voces reconocidas y recreadas en un universo plural.

La sociología de la imagen será el camino metodológico que les propone Rivera (2015) a sus alumnos. Dar cuenta de la imagen que se decide tomar, platicar y pedir permiso a las personas de tomarla. Encontrar significados en las imágenes desde quien investiga y darles un sentido, un sentido analizado que refleja un hecho social que lo desvela ante nuestros ojos y hace conciencia. "Caminar, conocer, crear los verbos de un método en movimiento, con el horizonte de una 'artesanía intelectual', que no se deja expropiar el debate sobre la idea misma de qué es otra mirada sobre la totalidad" (p.311).

Se trata, en esta forma de investigación, de mirar y mirarse, transformarse al hacerlo y dar cuenta de los gestos: gesto despectivo, de la cabeza que se agacha, de la singularidad y de las diferencias. Foucault, según Rivera (2015), decía que "el primer gesto de resistencia es levantar la cabeza. ¿Quién la levanta al ser fotografiado, al fotografiar-se?" (p.312).

Propone Rivera (2015):

> Hacer de la imagen un objeto de análisis, usar la imagen como práctica de comunicación horizontal, sentir que nuestro "ojo intruso" puede volverse un aliado en la producción de conocimiento con nuestros interlocutores en el trabajo de campo, son todas ellas prácticas de una sociología que va desmantelando los supuestos de la razón ilustrada, de la razón colonial. A la par, construimos un espacio de reflexión metodológica donde mi propia "autoridad pedagógica" se desmorona, puesto que cada estudiante le va añadiendo giros conceptuales, estilos y formas de trabajo creativo a partir de su propia experiencia y subjetividad. (p.313)

Por último, quiero referirme a lo que Jacobo (2016) plantea al analizar la forma en que históricamente han sido concebidas las personas en situación de discapacidad. Nos ha ayudado a entender cómo ha sido construido este pre-juicio a partir de la concepción moderna y capitalista, y la importancia del *Yo Pienso, luego existo* del pensamiento cartesiano.

Al ser considerada como población *no racional* es marcada por esta exterioridad que solicita un perfil capitalista para ser considerada, para pertenecer. Queda así esta población, en situación de discapacidad, impedida para el trabajo y su remuneración. Un lugar de productividad que es cercenado por la concepción de su *no poder,* el cual genera una condición de precariedad.

Para cambiar las condiciones de exterioridad que crean discapacidad, Jacobo (2016), apoyada en el Pensar *heideggeriano*, plantea la creación de otras preguntas al investigar, abrir la mirada y la escucha, interrogar desde otros espacios y por otros tiempos. Buscar, nos ha dicho, lo que nos comunica el cuerpo, los ojos, los gestos de quienes están en condición de dificultad para el movimiento, para la expresión verbal, por ejemplo. Hacer obra, nos dice "es producir lo no visto" (p.337). Por ello nos pregunta: "¿No es acaso la posición crítica tarea misma del pensamiento? ¿No es la investigación eso que arranca desde la interrogación?" (p.336). Y nos responde: "Quizá el sentido de la experiencia es justamente una búsqueda contraria a la aspiración del ideal, resulta más bien una apuesta, un riesgo, una aventura, ir hacia el encuentro con lo inesperado, del otro y de mi mismo" (p.337).

Construir conocimiento desde otros lugares, con los otros, y con ello descubrir al ser de cada uno, reencontrar la dignidad que se ha perdido, el propio discurso, la propia existencia junto a otros, ¿será una utopía?

En el Foro Mundial Social en Brasil, Galeano (2002) afirmó:

> Sí, la utopía de Tomas Moro significaba el "no lugar" pero quizás ese no lugar, ese inalcanzable espacio del sueño de la vida compartida pueda tener lugar en los ojos que lo adivinan porque cada persona contiene muchas otras personas posibles y cada mundo contiene su contramundo, las miradas capaces de ver a través de la infamia nos revelan esa promesa escondida otros mundos late en la barriga de este mundo y ese mundo el que necesitamos es tan real como el que conocemos y padecemos. (1:4')

Entonces alguien, algunas nos ayudan a pensar y hacer un conocimiento descentrado del canon universal, a construir una mirada social que rescata las diferencias. Nos llevan a la acción como camino político y ético en la Pedagogía y en la investigación pues, como mencionó Saramago (2002), en el Foro Mundial Social, "La utopía no significa nada, la vida auténtica está en otro lugar...el único lugar es el futuro inmediato, eso no es utopía, es algo que se construye... la utopía es trabajo, es camino es voluntad. Lo único seguro es hoy" (1:00:10).

Y lo han hecho otros a través de los medios que les eran posibles como Sor Juana Inés de la Cruz con su poesía, ya nos dice Octavio Paz (1982) que la poesía desde los orígenes de la era moderna se manifestó como rebelión.

> En un mundo moderno el sistema de autorizaciones y prohibiciones ejerce su influencia a través de los lectores [...] La impopularidad de la poesía (desde Baudelaire y los simbolistas) es posible que sea resultado de la censura implícita de la sociedad democrática y progresista. El racionalismo es constitucionalmente adverso a la poesía [...] Aunque no es un género moderno, su naturaleza es hostil a los dogmas de la Modernidad: el progreso y la sobrevaloración del futuro. (p.16.)

Así, nos dice Kobayashi (2007), “El desastre hirió de modo irremediable el alma indígena. Algunos poetas mexicas cantaron su tristeza [...] El rey tezcocano Cacamatzin también había cantado antes del desastre el fin ya cercano de su mundo” (p.130).

¿Soy acaso escudo de turquesas,
una vez más como mosaico volveré a ser incrustado?
¿Volveré a salir sobre la tierra?
¿Con mantas finas seré amortajado?
(León-Portilla, 1967 como se citó en Kobayashi, 2007, p.130)

Paz (2008), en su Poema *Piedra de sol* (p.98) nos recuerda que:

¿la vida, cuando fue de veras nuestra?
¿cuándo somos de veras lo que somos?
bien mirado, no somos, nunca somos
a solas sino vértigo y vacío
muecas en el espejo, horror y vómito
nunca la vida es nuestra, es de los otros,
la vida no es de nadie, todos somos
la vida –pan de sol para los otros.
los otros todos que nosotros somos
soy otro cuando soy, los actos míos
son mas míos si son también de todos,
para que pueda ser he de ser otro,
salir de mi, buscarme entre los otros,
los otros que no son si yo no existo,
los otros que me dan plena existencia…

Micalco (2017) con su poema *Artistas en Verde de Oaxaca* (p.42) nos da cuenta de las raíces compartidas:

Tu sonrisa se abre,
en el abismo originario
de tus raíces me sumerjo.
¿Cuál es el motivo de tu alegría
hecha sonrisa abierta?
¿De qué extraña materia está impregnado tu arte?
¿Acaso tus raíces en tu obra se pasean?
¿O será que te mueves entre la tierra
Y el cosmos con tu arte como bandera

Referencias

Boyer, A. (2004). Irigaray y la cuestión de la diferencia sexual. *Eidos: Revista de Filosofía de la Universidad del Norte,* (2), 91-105. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85400205

Echeverría, B. (2007). Imágenes de la Blanquitud. En D. Lizarazo (Coord.), *Sociedades icónicas. Historia, ideología y cultura en la imagen* (pp. 15-32). Siglo XXI. http://bolivare.unam.mx/ensayos/download/imagenes_de_la_blanquitud/BolivarEcheverria-ImagenesDeLaBlanquitud.pdf

Federici, S. (2010). *Calibán y la Bruja: Mujeres, cuerpo y acumulación originaria.* Proyecto PAPIIT "Modernidades alternativas y nuevo sentido común". Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM, México.

Galeano, E. (2002). *Quijotes hoy Foro Social Mundial Quijotes hoy: Utopía y política* [Archivo de video]. (6:50'). https://youtu.be/6XM31fDRWxo

Gargallo, C. F. (2014). *Feminismos desde Abya yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América.* Editorial Corte y Confección. https://francescagargallo.files.wordpress.com/2014/01/francesca-gargallo-feminismos-desde-abya-yala-ene20141.pdf

Garrido, M. (2013). Entrevista: Silvia Federici y la caza de brujas. *Revista Números Rojos.* https://blogs.publico.es/numeros-rojos/2013/09/17/entrevista-silvia-federici-y-la-caza-de-brujas/

Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVII. *Tabula Rasa*, (19), 31-58. https://www.revistatabularasa.org/numero-19/02grosfoguel.pdf

Jacobo, Z. (2016). La constitución o producción de la subjetividad, del sujeto desde el psicoanálisis y del sujeto sujetado al discurso de la "discapacidad". Revista *Childhood & Fhilosophy, 12*(24), 309-341. https://www.redalyc.org/pdf/5120/512055734006.pdf

Kobayashi, J. M. (2007). *La educación como conquista de México.* El Colegio de México.

Larrosa J., & Skliar C. (2005). Entre Literatura y Pedagogía. Una conversación. Argentina. *Revista Novedades Educativas*. http://www.academia.edu/4253283/Entre_pedagog%C3%ADa_y_literatura_con_Jorge_Larrosa

Micalco, M. (Coord.). (2015). *Mujeres en las ciencias*. Seminario realizado en la Maestría en Derechos Humanos, Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Micalco, M. (2017). *Yax*. Grupo Rodrigo Porrúa.

Paz, O. (1982). *Sor Juana Inés de la cruz o Las Trampas de la Fe*. Seix Barral.

Paz, O. (2008). *Lo mejor de Octavio Paz , Obras Maestros de la Poesía*. Planeta .

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO. http://www.decolonialtranslation.com/espanol/quijano-colonialidad-del-poder.pdf

Rivera, S. (2015). *Sociología de la Imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Tinta Limón.

Saramago, J. (2002). *Los nuevos Quijotes en Porto Alegre*. Foro Social Mundial Quijotes hoy: Utopía y política. https://www.youtube.com/watch?v=lUQLMmUZE5k

Schutte, O. (1990). *Irigaray y el problema de la subjetividad*. Ponencia presentada en el II Encuentro Internacional de Feminismo Filosófico, Buenos Aires, Argentina. http://www.hiparquia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/voliii/irigaray-y-el-problema-de-la-subjetividad

Todorov, T. (2007). *La Conquista de América. El problema del otro*. Editorial Siglo XXI.

Wikipedia (s.f.). *Abya Yala*. https://es.wikipedia.org/wiki/Abya_Yala#cite_note-1

CAPÍTULO 3

Reflexionar la narrativa en la investigación educativa: un necesario ejercicio ético/político

Diana Cecilia Rodríguez Ugalde 

Escuela Nacional de Estudios Superiores, unidad Morelia, UNAM (México)

Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México)

Dedicar la vida a la investigación educativa requiere de ciertas pausas reflexivas; sin ellas, el acto de investigar abonaría a las prácticas antiéticas y a la perpetuación de la colonialidad del poder (Quijano, 1992). La reflexión sobre la investigación educativa es un ejercicio ético y político que permite analizar las relaciones de poder entre las epistemologías que se ponen en juego al investigar. Para el proceso reflexivo presentado en este texto, hablo desde ciertos *centros*, entendidos según Meneses (2016).

Estos centros, a través de los cuales me conformo, son ser mujer, ser psicóloga de formación superior y en la práctica —complementada/confrontada por la mirada antropológica y sociológica en la educación— y ser profesora universitaria. Asimismo, mi formación como investigadora en estas disciplinas, desde sus muy particulares maneras de comprender la relación sujeto-objeto en el espacio laboral e investigativo. Todo esto acompañado siempre de las reflexiones que ocurren en el sentipensar (Fals Borda, s.f.), compartido con otras personas: aquellas quienes forman parte de las investigaciones, colegas, estudiantes y amigas.

Esta aclaración es pertinente porque la narrativa que presento se verá intersectada por los procesos seguidos en este andar formativo. Primero, desde la investigación sobre las condiciones de vida de niños y niñas portadores del VIH y sus familias en San Luis Potosí; después, desde la investigación/intervención en los campos de educación inclusiva y formación del profesorado; y, más recientemente, desde la investigación en educación intercultural para/de los pueblos originarios en América Latina.

Este atravesar se acompaña de múltiples cuestionamientos sobre el acto de investigar. Entre ellos, he puesto atención en las relaciones sujeto/objeto, en la ética de investigar y en la génesis de los proyectos de investigación/intervención educativa. Lo último, en el sentido de las instancias desde las cuales surgen; es decir, desde la necesidad de poner a disposición la "caja de herramientas" de investigación a las demandas sociales, las colectividades, las problemáticas que aterran y rapiñan la vida pasible y vinculatoria, como diría Segato (2018). Sobre ello trata este ensayo. En un primer apartado, abordo la existencia de la colonialidad en el acto de investigar *a* la diferencia, para discutir la necesidad de investigar *con* la diferencia. En un segundo apartado, recupero a la narrativa como una metodología para la política *de* la diferencia dentro de la investigación educativa.

La colonialidad del poder puesta en la investigación educativa *de* la diferencia: hacia una investigación *con* la diferencia

Las palabras importan; ponen a disposición un conjunto de significados que adquieren representatividad en las relaciones de poder. El discurso político, que se plasma también en la investigación educativa, otorga cierta estructura sobre los procedimientos y vínculos que se establecen en la relación de/con la diferencia.

América Latina tiene una historia que es compartida en muchos sentidos, aunque sería un error considerar que el escenario fue exactamente el mismo. Sin embargo, como señaló Quijano (1992), en este territorio se inauguró una estructura de poder que jerarquizó a grupos sociales a partir de la idea de *raza*. La colonialidad del poder, entonces:

> se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. [...] La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos,

> en las aspiraciones de los sujetos, y en otros aspectos de nuestra experiencia moderna. (Maldonado-Torres, 2007, p.131)

Más recientemente, según de Sousa (2006), el colonialismo se refiere a "los trueques, los intercambios, las relaciones, donde una parte más débil es expropiada de su humanidad" (p.50). Como otros investigadores han señalado (de Sousa, 2009, 2016; Segato, 2013, 2018), los métodos científicos que forman parte de la estructura epistemológica hegemónica de occidente se suman a los mecanismos de la colonialidad del poder.

Los intersticios donde frecuentemente se distingue la colonialidad del poder en la investigación educativa se sitúan en la noción/relación del sujeto/objeto, así como en las epistemologías que se ponen en juego, donde la base cientificista posee una posición hegemónica. De manera que los saberes, las prácticas y las subjetividades de quien *lee* esa realidad específica, son dotadas de una supuesta objetividad fundamentada en procedimientos que a su vez se consideran objetivos. Es allí donde la investigación educativa que retoma la narrativa (es decir, la oralidad, la memoria, la vivencia, la experiencia y, por lo tanto, la historia con quienes se *dialoga* en la investigación) adquiere un sentido político frente al procedimiento científico objetivista. No obstante, en muchos momentos tampoco es suficiente porque el ejercicio no se realiza éticamente completo.

Si bien vivimos un periodo donde la relación sujeto-objeto ha sido cuestionada en su supuesta objetividad y neutralidad dentro de la investigación social, importa reconocer la historicidad de la investigación. Quiero aterrizar ello en mi propia experiencia y establecer un diálogo con la historia de las ciencias de la salud y sociales, que son los referentes teóricos/metodológicos desde donde realizo investigación/intervención.

En mi formación como psicóloga, la enseñanza sobre el acercamiento al otro fue en la definición de paciente, la posición de objeto. La psicología tiene una carga histórica enraizada en la necesidad de ser reconocida como parte del gremio de las ciencias. En un momento, esto llevó a anular la complejidad del ser humano, en una visión principalmente individualista y controlada. De esta manera, mi formación tuvo como fuerte referente analizar al otro, interpretarlo, anticiparlo y descifrarlo en lo individual.

Esta postura de quienes nos dedicamos a la psicología otorga un estatus ante el otro, quien frecuentemente afronta tal estatus en una relación parecida a la que se tiene con un gurú. Es un gran ejercicio de poder el que se puede llevar desde ahí. Mi acercamiento a la investigación partió de ello. Fue desde un enajenamiento de las realidades, al leer y adentrarme teóricamente, para luego interpretarlas, casi como manuales de significados contenidos. Esto ocurrió en proyectos e investigaciones de educación inclusiva. Lo que se hace y lo que se debería de hacer; el significado de la inclusión, la diversidad, la otredad. La inclusión funcional; es decir, las prácticas, las culturas y las políticas inclusivas, sin alterar al sistema, al proyecto de vida de una sociedad, donde domina una ontología individualista, un proyecto de vida occidental, patriarcal y capitalista.

El salto vino después, al reconocer lo que los zapatistas[1] han tenido claro desde hace años, "la posibilidad de un mundo con diferentes mundos". La relación colonial en investigación la identifico cuando el investigador es quien define qué y cómo se investiga, cómo se interpreta y para qué. Esto no solo al investigar, sino también al intervenir. La relación frecuente entre *sujeto* y *objeto* es de tipo vertical. Poco se escucha atentamente y se reconoce cuál es la relación política que se establece en la investigación y el posicionamiento político tanto de quien investiga como de quien *participa* —quien en realidad es la persona o colectivo trascendental en ella—.

La política, lejos del reduccionismo con que la hemos mamado en la democracia republicana en América Latina, implica la deliberación colectiva sobre la propia vida, como refiere Segato (2011). Tal señalamiento permite vislumbrar que la investigación educativa, entonces, se encuentra lejos de ser neutral y objetiva; más no pretendo con esto último caer en el relativismo de la subjetividad. De esta manera, en la mayoría de los trabajos de investigación educativa, se recurre a la retórica salvadora, intervencionista, evangelizadora, de orientar la educación a puertos determinados previamente, que de forma recurrente se encuentran en los márgenes institucionales del Estado y en las maneras hegemónicas de cómo se debe vivir la vida y la educación. Poco se reconoce al sentido de la educación como aquello que envuelve a la vida.

1 Movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).

Desde aquí, la investigación educativa contribuye a la fragmentación de la vida, a su clasificación y encasillamiento en la lógica occidental. Es una redundancia sobre la mirada colonial de cómo deberían de funcionar las cosas, de qué conceptos utilizar y cómo son definidos para interpretar la realidad social. Se encubre la gran carencia de la ciencia, en sus procedimientos, metodologías, teorías y conceptos, y en las formas que toma la investigación educativa. Es una deuda pendiente con las personas que forman parte de la investigación, pues se recae en su categorización como quienes son marginados, vulnerables, desdichados, pobres y, por lo tanto, requieren la ayuda redentora. Además, sus epistemologías, procesos y procedimientos, a través de los cuales construyen su realidad, son desvalorizados en la relación asimétrica por el conocimiento científico.

Escuchar, observar y reconocer, así como mirarnos con cautela, duda y cuestionamientos, en nuestro papel de investigadores, es parte del camino para remediar y sanar la deuda pendiente. Según de Sousa (2016) y Segato (2018), es hacer investigación de retaguardia o por demanda, para la justicia cognitiva que permita la justicia social. Desde mi experiencia, la inquietud por hacer este tipo de investigación surgió en el doctorado, al recurrir a la etnografía como el corazón de la antropología, pero en un sentido sensible a la diferencia, distinto al de sus orígenes como ciencia social, y al empezar a construir un más claro referente sociológico. Reconocer la capacidad de agencia, los posicionamientos políticos, el qué y para qué de la educación en las vidas de aquellas personas a quienes nos enseñaron a mirar como *objeto de estudio.*

Además, identificar la pertenencia social, la importancia de la colectividad en la propia construcción identitaria, más allá del reduccionismo individualista. ¿Cuál es la lucha política de las personas en su educación? Identificar que la investigación, más que un acto académico es una responsabilidad social, pero primordialmente un vínculo con la diferencia, a lado de ella, a partir de nuestra propia diferencia. Al respecto, Segato (2007) y Walsh (2012) refieren sobre la diferencia y la otredad, respectivamente. Según Segato (2007), la diferencia es la "meta o perspectiva por parte de una comunidad o un pueblo" (p.18), la diferencia en alternativas de vida. Mientras que Walsh (2012) menciona que:

> [El] “otro” ayuda a señalar lo alternativo o diferente de este pensamiento; es lo que la modernidad no podía (y todavía no puede) imaginar. Es decir, aquello que ha sido construido desde las experiencias comunes históricas y vivenciales del colonialismo y colonialidad; un pensamiento subversivo e insurgente con metas estratégicamente políticas. (p.55)

Cualquier manera de ser en el mundo implica perspectivas distintas. Hay algunas que tienen puntos o nodos comunes. Por lo tanto, hacer investigación educativa es un ejercicio que exige soltar los egos narcisistas, abandonarlos e identificar los nodos comunes desde la posición del investigador. Es un camino que recién conozco en mi propio proceso; comparto que no es lo que más he seguido, pero sí lo que me inquieta y alienta a seguir. Este ejercicio permite acompañar las luchas sociales en sus más plurales manifestaciones (de Sousa, 2016; Segato, 2018; Walsh, 2012). Es el llamado que antes ha hecho Walsh (2012) sobre la interculturalidad en la investigación:

> la necesidad a pensar teoría por medio de la praxis política de grupos subalternos; no tratar estas historias, praxis y grupos como objetos de estudio, sino pensar con (y no sobre) ellos. Esta implicación requiere una consideración crítica de nuestros roles como intelectuales basados en la universidad, del significado concreto de una actitud de-colonial (Maldonado Torres, 2004) y de las relaciones y responsabilidades que tenemos con aquellos sujetos para quienes un pensamiento “otro” no es una apuesta teórica sino un posicionamiento político que tiene que ver con asuntos reales de la vida: con asuntos de existencia, libertad, liberación y sobrevivencia. (p.87)

A su vez, de Sousa (2009) refiere que “todo conocimiento es autoconocimiento” (p.50), y el conocimiento científico también lo es, el sujeto se inviste del objeto. Señala que “es necesaria otra forma de conocimiento, un conocimiento comprensivo e íntimo que no nos separe y antes bien nos una personalmente con lo que estudiamos” (pp. 52-53).

La narrativa como espacio de apropiación política *desde* la diferencia en América Latina

Desde la experiencia, la etnografía me ha permitido comprender las realidades de los pueblos originarios y sensibilizarme ante ello. En mi último trabajo realizado, el proceso se acompañó de amplios diálogos con las personas que viven las realidades de despojo, violencia y marginación, y que buscan construir alternativas educativas acordes con sus decisiones de vida. Es decir, la narrativa fue esencial. En este apartado, me referiré principalmente a ese trabajo, aunque tocaré también la experiencia de investigación/intervención realizada en la maestría.

El trabajo del doctorado (Rodríguez, 2019) pretendió analizar la construcción de identidades de maestros pertenecientes a pueblos originarios, en un estudio comparativo entre la Escuela Normal de la Huasteca Potosina Las Armas (ENOHUAPO), creada en el marco estatal principalmente para pueblos originarios en San Luis Potosí, México y la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), la cual surgió de la lucha de los pueblos originarios del Cauca, Colombia. El trabajo de la maestría (Rodríguez, 2014) se enfocó al fortalecimiento de procesos orientados al desarrollo de buenas prácticas docentes para atender a la diversidad en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP). Si bien me antecede un trabajo de investigación de pregrado sobre las condiciones de vida de niños portadores de VIH (Rodríguez & Viñas, 2010), encuentro una transformación en la manera de investigar hasta la fecha.

Como he señalado, reconozco la importancia de hacer investigación por demanda, no obstante, mi reflexión al respecto llegó avanzado el doctorado. Sin embargo, las demandas constantes reinciden en el hecho de que las instituciones no *oyen* lo que las personas quieren decir; que su hablar se tergiversa. Existe un hastío por la burocracia de los Estados, por el modelo del capital, por la cosificación de las subjetividades según el valor de su productividad, porque la vida se reduce a ello. En aquellos lugares donde las personas reconocen que se encuentran en pie de lucha, otra de las demandas es que alguien desde fuera pueda hacer una mirada crítica y sensible sobre qué importa corregir. Siempre a partir del diálogo

En el trabajo de maestría, realizado entre los años 2012 y 2014, las narrativas de los profesores universitarios coincidían en lo que llamé la *burocratización de la docencia*. En aquel tiempo, reconocí esto como un antecedente de las políticas neoliberales en la educación superior, que ahora comienzan a notarse con mayor claridad en México, pero que en otros países como Colombia tienen larga data. La exigencia de perfiles específicos, el cumplimiento con funciones de investigación, docencia, gestión y tutoría. Los *rankings* nacionales e internacionales para medir la investigación, de lado de la exigencia de gestión de recursos para el sustento financiero de las instituciones de educación superior. La reducción del cobijo del Estado, la dependencia y el seguimiento del camino que, principalmente, es orientado por el neoliberalismo como modelo civilizatorio (Lander, 2000), en el momento en que la investigación se gestiona con el sector privado.

El trabajo de doctorado me volcó de otras maneras. Inicialmente, me confrontó. Reconocí con recelo, a la vez que vergüenza, mi manera individualista de ser. Noté en mí la mirada colonial sobre otras formas de vivir. Las narrativas con que me fue posible dialogar en México versaron sobre la verticalidad entre los saberes y prácticas de los pueblos originarios a lado de occidente; la huella colonial sobre *ser indígena*; el énfasis en la lengua originaria como la característica principal, tal como el Estado ha definido/segmentado, enyesado. En esa región, la dificultad para valorar hondamente otras alternativas de vida desde la historia del pueblo. Asimismo, luchas diversas, por la lengua originaria, por las festividades, por la Tierra.

La realidad que se vive actualmente en esta región narra otra historia. Los proyectos extractivistas han generado, en los últimos dos años, una tensión ante las inconformidades de las comunidades sobre su presencia. Existen polarizaciones sobre la defensa del territorio y aquellas personas quienes se alían con las empresas. Podría anticipar que esto echa a andar otros procesos, puesto que aun cuando una parte de la población congenia con esta lógica de vida, otra recién se adentra en una especie de confrontación que vuelve oportuno interpelarla. Otras, históricamente, se le oponen.

Sin embargo, la educación de los nahuas y teenek de la región es dirigida por el Estado en términos curriculares. Tal como el Estado concibe a la educación, estas

problemáticas están lejos de abordarse dentro de las escuelas, puesto que no son parte de la currícula. Las narrativas de estudiantes y formadores de docentes en la ENOHUAPO denuncian que las cosas no van bien, que la educación tendría que ser otra, que los contenidos y procedimientos muchas veces nada tienen que ver con sus realidades. Denuncian al Estado con su imposición del proyecto de vida, la usurpación de los saberes y el trazado de los destinos posibles de quienes se forman en esa educación. Denuncian, también, el olvido de su historia.

En la UAIIN acompañé a estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Comunitaria (LPC), en sus procesos de formación dentro de la universidad itinerante, en el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)[2] y en sus labores comunitarias como pedagogos. La historia contada es sobre una lucha de siglos que permitió la conformación del CRIC hace casi cinco décadas. Por lo que la educación, definida como propia, se planta políticamente para la defensa de los propios proyectos de vida de cada pueblo originario que forma parte del CRIC —alrededor de nueve hasta el año 2017—. Tales proyectos se contraponen en muchos sentidos al considerado proyecto nacional en Colombia.

Al ser el Cauca un territorio tan complejo en términos políticos, el CRIC constantemente se enfrenta a grupos guerrilleros, paramilitares, policías, militares y narcotraficantes. El enfrentamiento se concreta en la confrontación de distintas maneras de concebir el vivir, es decir, el proyecto de vida. En este entramado se erigen proyectos de educación que se contraponen. En un diálogo con estudiantes de la LPC, uno de ellos dijo sobre la educación que brinda el Estado con fines capitalistas:

> [...] *cuando uno va a estudiar siempre le dicen que hay que estudiar para mejorar la calidad de vida. Y para mejorar la calidad de vida ¿qué es lo que uno necesita?, pues plata, ¿sí? Y para conseguir plata ¿qué tiene que hacer? No importa si hay que pasar por encima de quien sea, lo que importa es que haya plata. Y yo creo que ese es el factor determinante en la cual ha incidido tanto en la nueva generación que, prácticamente, ya están concibiendo el territorio, y todo lo que haya al interior, como una*

2 Una red de comuneros habitantes de territorios indígenas del Cauca, a la vez que una organización política capaz de interlocutar con el Estado.

mercancía. Desde ahí se han ido perdiendo valores muy importantes, como la reciprocidad, las mingas. (Estudiante 1, comunicación personal, 21 de abril, 2017)

El recuento, la narración de la memoria colectiva permite reconocer y recuperar la lucha situada en la educación propia. En este sentido, la investigación narrativa aporta al proceso de lucha. El mismo estudiante señaló que:

> [...] *creo que nosotros hemos estado resistiendo a todo. Es tratar a toda esa fuerza que, prácticamente, quiere como acabar con ese pensamiento y, específicamente, nos ha tocado tomar decisiones y tratar de fortalecer el modelo de nosotros. Ninguna educación o universidad convencional está enfocado hacia eso. ¿Qué tenemos que hacer? Pues prácticamente construir desde nuestro propio pensamiento, recrearlo, y eso es lo que precisamente se está haciendo con la UAIIN, porque eso es lo que facilita una educación de la vida para la vida.* (Estudiante 1, comunicación personal, 21 de abril, 2017)

Estas narrativas son similares a las de México en el caso analizado: desde el Estado se exige una *calidad educativa* como requisito para una *calidad de vida*, que es reducida a la adquisición de capital. Esta calidad educativa *aporta*, además, a la calidad de vida de la sociedad y al crecimiento del país. Sin embargo, la calidad de vida, tal como el proyecto nacional, la definen quienes acceden más fácilmente al poder. Ese poder se concentra en el Estado, puesto que no se separa de la desigualdad, injusticia e impunidad que ocurren en la sociedad (Abrams et al., 2015).

Más allá de considerar a la narrativa como una herramienta para historizar la vida, recurrir a esta en América Latina para la investigación educativa posibilita ampliar la visión de cómo estamos intersectados en dinámicas que sobrepasan los límites nacionales. Es decir, aporta a una sociología interpelante regional. Asimismo, confiere valor a los saberes propios, a las subjetividades diferentes, con lo cual se cuestiona la manera de ser, aprehender y vivir el mundo, que ha sido hegemónica. Por ello, es un ejercicio también antropológico.

La narrativa, como ejercicio investigativo, permite hacernos conscientes (también de quien investiga) de las luchas cotidianas, indignarnos y actuar. De nombrarnos, de removernos, de asombrarnos de lo hecho y vivido, de ampliar la memoria colectiva de las singularidades que han sido negadas en las relaciones de poder, a partir de la idea de raza, de clase y de sexo/género. En la experiencia conjunta, he presenciado este asombro con quienes dialogo en la investigación cuando se narra la propia historia, sea colectiva o individual.

Esto permitiría reconocernos en nuestras realidades, espejearnos en otras y poder articular luchas sociales al aprender de otros frentes, algo que ya realizan los zapatistas, puesto que la narrativa de sus procesos es una constante en su lucha, para reconocer sus propias genealogías. A la par, se espejean con otros, a partir de lo cual últimamente han abierto los senderos de sus territorios para el diálogo crítico y consciente. Con las ciencias, el arte, el cine, las resistencias y rebeldías, para la búsqueda de una red colectiva en la lucha de alternativas para andar. Entonces, la narrativa en la investigación educativa es un acto de denuncia y lucha.

Conclusiones (por ahora)

El esbozo presentado se encuentra lejos de ser conclusión. Deja abierta la puerta para la práctica ética de la reflexividad al investigar. Uno de los principales aportes planteados en este ensayo radica en nombrar a la colonialidad en la investigación educativa en distintos sentidos; el primero, al definir qué se investiga y sus propósitos; el segundo, al elegir desde qué paradigmas y bases epistemológicas se analiza la realidad educativa investigada; y el tercero —implícito en los anteriores—, el tipo de relación que se mantiene entre sujeto/objeto, es decir, la necesidad de despolarizarla en el binomio para reconocer que el acto de investigar implica, como señala de Sousa (2009), conocernos a nosotros mismos como personas.

Si bien, lo anterior ya ha sido nombrado en las reflexiones sobre la investigación, poco se menciona la presencia de la colonialidad. Cuando se refiere es sobre la relación de poder, sin embargo, la colonialidad otorga un sentido distinto a esta. Según de Sousa (2006), implica la expropiación de la humanidad del otro.

Otra cuestión que aporta este ensayo es reconocer a la narrativa como una metodología que nombra como humanas a las personas que forman la investigación educativa. Esto es, aporta a las luchas sociales, más que servirse de ellas. Posibilita la práctica insurgente de investigar al devolver la posibilidad a las personas de nombrarse a sí mismas, de recurrir a la memoria sobre las luchas propias y compartidas en la educación y de construir legados para las generaciones del presente y futuro, basados en la memoria colectiva. Una deuda muy pendiente en el territorio que hoy conforma América Latina.

Reconozco, también, que esto es un reto. Una de las principales dificultades para poder dialogar es el tiempo y el costo en los gremios de investigación. Esto obstruye habitualmente el proceso dialéctico que permite reflexionar con la diferencia los análisis creados. También, es expresión de la lógica capitalista en la academia: la productividad académica. Construir caminos para confrontarla y, con ello, permitir la presencia de otras lógicas al investigar, se suma a la búsqueda de alternativas metodológicas para realizar investigación educativa.

Referencias

Abrams, P., Gupta, A., & Mitchell, T. (2015). *Antropología del Estado*. Fondo de Cultura Económica.

De Sousa, B. (2006). Una nueva cultura política emancipatoria. En B. de Sousa Santos, *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20II.pdf

De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del Sur.* México.

De Sousa, B. (2016). *Clase magistral.* Curso internacional "Pensamiento y luchas situadas por una cartografía del sur", Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.

Fals Borda, O. (s.f.). *Orlando Fals Borda - sentipensante* [Archivo de video]. https://www.youtube.com/watch?v=LbJWqetRuMo

Lander, E. (2000). Ciencias Sociales, saberes coloniales y eurocentrismo. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 11-40). CLACSO.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémico más allá del capitalismo global* (pp. 127-168). Siglo del Hombre.

Meneses, M. P. (2016). *Clase magistral.* Curso internacional "Pensamiento y luchas situadas por una cartografía del sur", Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.

Quijano, A. (1992). Colonialidad, modernidad/racionalidad. *Perú Indígena, 13*(29), 11-20. http://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf

Rodríguez, D. C., & Viñas, M. X. (2010). *Condiciones de vida de niños y niñas de San Luis Potosí infectados por VIH/SIDA y sus familias* (Tesis de licenciatura). Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.

Rodríguez, D. C. (2014). *Formación docente en prácticas inclusivas en la FCA de la UASLP* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.

Rodríguez, D. C. (2019). *Formación de identidades docentes de estudiantes indígenas en los Estados neoliberales (1989-2017). Entre la estructura y la reflexividad: estudio comparativo entre México y Colombia* (Tesis doctoral), Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.

Segato, R. (2007). *La nación y sus otros.* Prometeo.

Segato, R. (2011). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico decolonial. En K. Bidaseca, & V. Vazquez (Comps.), *Feminismos y poscolonialidad* (pp. 11-40). Godot.

Segato, R. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda.* Prometeo.

Segato, R. (2018). *Contrapedagogías de la crueldad.* Prometeo.

Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad. Ensayos desde Abya Yala.* Abya Yala.

CAPÍTULO 4

La etnomatemática como proceso descolonizador en la formación docente

Miriam Moramay Micalco Méndez
Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México)

En este capítulo se presenta un avance en la reflexión de los procesos de formación docente en *etnomatemática* desde un enfoque descolonizador, con el fin de aclarar cómo se construyen nuevas subjetividades que abonan al proceso de aprendizaje de las matemáticas, considerando el derecho de los pueblos a ser reconocidos en sus producciones culturales. Se analiza la idea de la colonialidad y el planteamiento de la descolonización, como proceso conducido a través de prácticas etnomatemáticas, emanadas de las prácticas sociales del contexto de los docentes. La descolonización como proceso formativo docente permite acceder a nuevas formas de matematización, que reconozcan e incluyan los saberes de las comunidades locales, de manera que los profesores sean sujetos históricos y sociales en la construcción de nuevas formas pedagógicas, más allá de la idea de colonialidad y más acá de los saberes de los pueblos latinoamericanos. Se plantea la narrativa etnomatemática como una práctica pedagógica descolonizadora, sus fundamentos teórico-metodológicos epistémicos, con el fin de abonar a la discusión sobre educación matemática desde un punto de vista sociocultural.

Más que respuestas, planteo las preguntas que tengo delante de mi práctica etnomatemática en la formación de docentes con el fin de dialogarlas. ¿Cómo se construyen nuevas subjetividades en los docentes que inician un proceso formativo enfocado en etnomatemática? En el currículo escolar podemos advertir una voluntad de enseñar lo universal producido por la humanidad (Knijnik, 2014); sin embargo, en las aulas encontramos que la tensión entre lo *universal* y lo *local*, no es más que la presunción

de *lo universal* producido por la humanidad, aún si queda fuera buena parte de los países de la llamada *humanidad*. Entonces, ¿desde qué lugares se consideraron los conocimientos como universales y, por tanto, considerados dignos de ser enseñados en gran parte de las aulas del mundo? Encontramos que provienen solo de un continente, Europa, con sus países y realidades específicas. Finalmente, los llamados *conocimientos universales* fueron *producidos* localmente y construidos desde los aportes de diversos pueblos y culturas (Joseph, 1996). Entonces, ¿qué hizo posible llamarlos conocimientos universales? La voluntad de poder desde una visión eurocentrada, que en nuestros pueblos latinoamericanos se instala con la conquista y se configura simbólicamente como creencia a partir de la idea de colonialidad.

Idea de la colonialidad

En este tenor, es necesario revisar, qué es la idea de colonialidad y qué relación tiene con la educación matemática con enfoque sociocultural. La idea de colonialidad plantea la instauración de un orden único y jerárquico, en el que hay una sola verdad que tiene que acatarse a una dinámica de relaciones asimétricas, en la que el poder regula las interacciones humanas, asentada en la idea de raza, con raíces históricas en América Latina.

> La globalización en curso es, en primer término, la culminación de un proceso que comenzó con la constitución de América y la del capitalismo colonial/moderno y eurocentrado como un nuevo patrón de poder mundial. Uno de los ejes fundamentales de ese patrón de poder es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de raza, una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo. Dicho eje tiene, pues, origen y carácter colonial, pero ha probado ser más duradero y estable que el colonialismo en cuya matriz fue establecido. Implica, en consecuencia, un elemento de colonialidad en el patrón de poder hoy mundialmente hegemónico. (Quijano, 2012, p.777)

En este sentido, las configuraciones sociales que prevalecen hasta ahora se asentaron sobre la idea de colonialidad como premisa. La idea permea los diversos ámbitos sociales, entre ellos, la educación, comprendida la educación matemática. No solo se aprecia este orden colonial en la elección de los contenidos de la currícula escolar, sino también y, sobre todo, en las estructuras educativas y en las dinámicas de enseñanza en el aula. En este orden, lo que cambia es la figura que se posiciona socialmente en lo alto de la jerarquía y quien o quienes se posicionan debajo de ella, asumiendo que quien está en lo alto define y decide las acciones y quienes están debajo, las ejecutan. Quien está arriba tiene el reconocimiento de ser sujeto, por su capacidad de decidir, y quienes están debajo devienen objeto de las decisiones de otros.

La idea de colonialidad actualiza la desigualdad entre seres humanos, confiriendo a unos pocos la capacidad de pensar y a otros solo la de obedecer; sin reconocer la capacidad de pensar y decidir de todos los seres humanos y, por tanto, la igualdad y el derecho a devenir sujetos históricos y sociales. La idea de la colonialidad sostiene la interacción humana considerando que hay un colonizador y un colonizado. Además, dicho en masculino, ya que un pilar de la colonialidad es el sistema patriarcal, sistema de dominio que hace prevalecer lo masculino. Rivera Cusicanqui (como se citó en Accossatto, 2017) plantea el colonialismo interno como aquel que permea las prácticas políticas, económicas, sociales y culturales en los grupos conquistados en América Latina.

En el sistema educativo, desde la organización estructural hasta las aulas, pasando por la definición de contenidos curriculares, se advierte todavía este colonialismo interno al observar las prácticas educativas. Freire (2008) llamaba a este sistema la *educación bancaria* en la que se establece que hay uno que sabe y otro que no sabe. La dinámica de interacción en el aula establece que el profesor es el que sabe, decide y define lo que debe saber el otro; orientado el profesor por el currículo y concretizado en el programa. Esta idea implica considerar que el alumno repite lo que recibe del profesor, a lo mucho lo llega a entender bajo la lógica del profesor, si esta coincidiera con la del alumno. Mas el alumno no comprende porque en el acto educativo bancario no se promueve la reflexión del alumno, mucho menos la construcción del conocimiento. El resultado es una escuela y aula que forma a las personas considerándolas

como objetos de reproducción social, dictaminada por el Estado y no como sujetos históricos para contribuir de manera crítica a la constitución de este.

La reconsideración de la idea de colonialidad, que subyace a la enseñanza de las matemáticas en las aulas, nos lleva a buscar transitar a otro orden de cosas en las prácticas docentes, que permita el devenir de cada estudiante en lo personal y en lo colectivo, como sujeto histórico social y culturalmente situado.

Descolonización como proceso

Al movimiento social generado históricamente por la idea de la colonialidad y que persiste hasta nuestros días, se construyó otro concepto que buscaba revertir y, sobre todo, repensar el orden colonial, la descolonización (Segato, 2014; Walsh, 2013); como concepto implica reconocer en la práctica la existencia de la idea de la colonialidad, identificarla en sus formas concretas en el ámbito de la vida social y personal, sean discursos, acciones, proyectos, organizaciones, leyes y un largo etcétera, para revisar las posibilidades de construcción de otro orden, que implique interacciones basadas en el reconocimiento de la igualdad entre todos los seres humanos y el respeto a las expresiones diversas del pensamiento. Transitar por procesos descolonizadores implica un trabajo profundo y constante en las subjetividades, que es el espacio simbólico en el que se construyen los discursos y las prácticas. Al construir nuevas dinámicas de interacción descolonizadoras se construyen producciones culturales con órdenes, emanados de los saberes matemáticos de los pueblos.

La dinámica en las aulas y, específicamente, las de matemáticas, en las cuales la escuela y los profesores tengan como propósito formar sujetos históricos, implica la descolonización de los espacios, las personas, los contenidos, las actividades y las interacciones. Así, la propuesta etnomatemática, como un programa de acción pedagógica, plantea considerar las matemáticas desde otro lugar no colonial, sino que reconoce los saberes de los estudiantes y de los profesores como sujetos histórica y culturalmente situados.

La etnomatemática, revisada a la luz del proceso descolonizador, tiene coincidencias que favorecen el devenir de los estudiantes como sujetos históricos y sociales,

favoreciendo la emergencia de nuevas subjetividades que consideren prioritario el reconocimiento de los demás como iguales y, por tanto, merecedores de respeto. Esta base sencilla y profunda, sienta la base de una ética para la paz, no solo entre personas sino entre pueblos que construyen relaciones culturales, sociales y políticas orientadas al respeto y a la igualdad. En este sentido, la educación etnomatemática queda atravesada por las formas de relación entre seres humanos, a partir de la consideración del reconocimiento de estudiantes y profesores como sujetos de derechos.

El hecho concreto de reconocer los saberes que los estudiantes traen consigo al aula promueve el reconocimiento de que la construcción social y cultural comienza en las comunidades en las que viven o han crecido los estudiantes, concretamente en las prácticas sociales en las que fueron criados, en las cuales hay arte y técnica para resolver las necesidades humanas desde los saberes construidos por otros en las comunidades y actualizados para resolver las necesidades actuales de los pueblos a los que pertenecen los estudiantes.

D'Ambrossio (2013) habló de la etnomatemática como las "*ticas de matema de los etnos*", es decir, el arte o técnica de conocer en los diferentes grupos culturales. Por lo tanto, la etnomatemática es en sí misma una propuesta descolonizadora que cuestiona la existencia de una sola matemática —aquella llamada de la *tribu occidental* por Lizcano (1993)— y reivindica el derecho de los pueblos a construir sus propios saberes y que estos sean reconocidos como una de las muchas matemáticas dentro del concurso de devenires históricos en las más diversas regiones del planeta.

La etnomatemática como programa pedagógico es una actividad descolonizadora, ya que sitúa la acción pedagógica desde una consideración básica: en el aula todos aprenden, incluido el profesor. Desde esta consideración, se plantean actividades que incluyen los saberes que existen en las comunidades de origen de los estudiantes y genera interacciones de colaboración en los que se construya el conocimiento desde la lógica de los estudiantes, respetando las diferentes lógicas que emergen al poner en juego los saberes tanto comunitarios como escolares. La descolonización inicia al generar interacciones no jerárquicas, que permiten la emergencia de las lógicas diversas puestas en juego. El conflicto cognitivo manifestado durante las interacciones para

resolver ciertos retos permite apreciar que hay un cambio llevándose a cabo en los estudiantes. Abrir espacios para que sea reconocido por ellos mismos y no solo por el profesor, abre la posibilidad de nuevas reconfiguraciones de las subjetividades, al construir nuevas significaciones con respecto a los conocimientos matemáticos, aprendidos no desde un conocimiento jerárquicamente validado por el currículo y explicado unidireccionalmente por el profesor, sino desde un proceso de matematización desde los propios saberes de los estudiantes y la vinculación de estos conocimientos con el contexto local y escolar.

Descolonización en la formación docente

Las prácticas descolonizadoras tienen alcances limitados y delimitados por el proceso de quienes intervienen en ellas. Se abren caminos para que ellos puedan repensarse desde otro lugar, planteando preguntas problematizadoras e imágenes (e. g., un mapamundi "al revés") que ayuden a tomar conciencia de las creencias sobre las matemáticas, de las formas de ver el mundo y de *estar* en el aula.

En este sentido, durante los procesos de formación docente se abrió un camino para transitar en las formas diversas que pueden tener las creencias, cosmovisión y forma de estar en el aula, con lo cual, el pensar sobre *mi forma de pensar* fue el elemento indispensable para acceder a otra manera de enseñar las matemáticas. Otra forma posible está situada en la consideración de comenzar por indagar las formas de matematizar en las prácticas sociales de los estudiantes (Micalco, 2013), para abordar los contenidos escolares desde el arte de conocer de los pueblos y plantear narrativas etnomatemáticas, que vinculen las prácticas sociales y el conocimiento matemático. Esta apertura dada en el espacio de interacciones para enseñar y aprender matemáticas le llamo *prácticas etnomatemáticas descolonizadoras.* Este concepto atraviesa la formación docente que suscita cambios en las subjetividades; identificados estos como parte de un proceso de construcción permanente, no lineal, sino recursivo y cíclico. Son procesos no lineales ni acabados, sino abiertos a nuevas construcciones desde lugares diferentes y, en algunos casos, opuestos a la idea de colonialidad.

La descolonización como proceso genera posibilidades de construcción continua de subjetividades, al proponer, como dice Knijnik (2014), *poner bajo sospecha* las propias creencias, prácticas docentes y discursos en el aula en la que se enseñan las matemáticas. Tan profundas son las huellas dejadas por la idea de la colonialidad en nuestra formación personal y docente, que podríamos decir que el proceso descolonizador es un *continuum* que atraviesa la historia personal y colectiva; su avance se ve en las formas nuevas de enseñar y aprender matemáticas en las aulas.

Narrativa etnomatemática, práctica etnomatemática descolonizadora

La narrativa etnomatemática es una categoría conceptual que se plantea como una estrategia para el aprendizaje de las matemáticas desde un enfoque etnomatemático. En este apartado, se hace un breve recorrido sobre las propuestas teóricas en aprendizaje de las matemáticas y se plantea el análisis teórico sobre el papel de la narrativa etnomatemática en el aprendizaje de las matemáticas, como un espacio en el que la imaginación, la creatividad y la emoción devienen para construir lógicas que resuelvan situaciones narradas con cantidades y preguntas que apoyen el proceso de construcción del conocimiento matemático. De esta forma, la narrativa etnomatemática contribuye a la construcción de prácticas etnomatemáticas descolonizadoras.

El aprendizaje de las matemáticas es un apasionante tema para abordar en los diversos niveles educativos, porque despierta puntos de vista muchas veces antagónicos y, otras tantas veces, similares en las discusiones para construir nuevas formas de enseñar y aprender matemáticas. Si se aborda el tema desde un punto de vista de la enseñanza, encontramos diversos métodos que, a lo largo de la historia, se podrían analizar en dos grandes categorías, según la propuesta de Resnick y Ford (1988), dos mujeres apasionadas por la historia de las matemáticas desde el punto de vista psicológico, quienes nos plantean en su obra que algunos métodos están orientados al cálculo, aquellos que ponen en primer lugar el conocimiento *per se* considerado matemático, mientras que otros están orientados a la comprensión, aquellos que ponen en primer lugar el desarrollo del sujeto que aprende matemáticas. En esa segunda parte, se ubica la tradición constructivista que plantea la importancia del contexto social

y cultural para ayudar a que otros aprendan matemáticas desde la infancia hasta edades adultas.

Si abordamos el tema desde el punto de vista del aprendizaje, encontramos diversas propuestas que están fundamentadas en el enfoque sociocultural y que ponen en el centro el desarrollo de las habilidades de los aprendices y el desarrollo de sus capacidades al transitar por procesos de construcción del conocimiento. Algunos ponen el énfasis en el desarrollo individual y otros en el desarrollo social.

Ha corrido mucha tinta en la investigación de estos paradigmas constructivistas, particularmente en el desarrollo de la construcción del conocimiento matemático en edades tempranas; tenemos estudios que aportan elementos específicos sobre lo que sucede en los aprendices, considerando fundamentalmente la cognición como un esquema a construir en los sujetos que aprenden (Bruner, como se citó en Resnick & Ford, 1988) y la cognición como una categoría social a desarrollar a partir de la interacción con aquellos que están ubicados en la zona de desarrollo próximo del que aprende (Vygotsky, 2002).

Estas aproximaciones están situadas en el contexto de enseñar y aprender el conocimiento matemático, considerado en los programas escolares y que proviene del *corpus* matemático avalado por una civilización llamada occidental, incluidas diversas culturas y grupos en su proceso de construcción histórica; lo común en ellas es que se desarrollan en un sistema de numeración específico, el decimal, y han sido consideradas por mucho tiempo como universales. De esta manera, en los contextos latinoamericanos ha quedado fuera la consideración de otras formas de matemáticas en los programas educativos de los diferentes países y, por tanto, en los centros escolares. En 1985, D'Ambrosio planteó una nueva categoría para abordar el aprendizaje de las matemáticas desde los estudios de la historia de las matemáticas, retomó los estudios de Spengler en 1922 (como se citó en D'Ambrosio, 2013) y replanteó la idea de que no hay una sola matemática, sino muchas. D'Ambrosio va más allá de las matemáticas que están en los currículos escolares y abre la posibilidad del reconocimiento, no solo de otros sistemas de numeración sino de la diversidad de lógicas con las que se llevan a cabo las matemáticas en las diversas comunidades humanas. Este autor acuñó la noción

de etnomatemática para enfatizar que las matemáticas, en plural, se llevan a cabo en los diversos pueblos, *ethnos,* según los contextos sociales, políticos, económicos, históricos y culturales. De esta forma, se sienta la base para la investigación sobre la etnomatemática y su devenir histórico desde un enfoque sociocultural y no solo disciplinar.

Estos aportes del conocimiento inciden en el ámbito educativo, particularmente en el que se refiere al aprendizaje de las matemáticas, ya que la puesta en marcha de diversas propuestas fundamentadas en el enfoque etnomatemático abrieron el campo de investigación en la pedagogía, hasta considerar la etnomatemática como un programa pedagógico para los diferentes pueblos; es el reconocimiento de los saberes de otras culturas diferentes a las de la llamada *tribu occidental* (Lizcano, 1993).

En principio, este enfoque se orientó a los programas educativos para los grupos llamados *indígenas*. A medida que iba avanzando la investigación y los proyectos de intervención en otros ámbitos —no solo indígenas—, se ubicó la diversidad de grupos culturales que existen en las sociedades aún si comparten el mismo sistema de referencia, el decimal. En este sentido, las propuestas pedagógicas que se desarrollaron en el enfoque etnomatemático consideraron las diversas lógicas que hay en los grupos diferentes de un contexto social, que se expresan en lenguajes también diferentes (Knijnik, 2014; Tamayo, 2015) y van consolidando propuestas particulares para el aprendizaje.

El vínculo entre las propuestas etnomatemáticas y el enfoque sociocultural es muy cercano, ya que este último está centrado en quienes aprenden y parte desde la situación social y cultural en la que se encuentran los aprendices. Mientras que la etnomatemática parte del reconocimiento de las propias lógicas de los estudiantes para propiciar la construcción del conocimiento matemático. Como ya se mencionó, las tres raíces de la palabra etnomatemática expresan el enfoque. *Ethnos* significa las prácticas de los pueblos, es decir, de los diversos grupos culturales, "*matema*" viene del griego mathema que significa conocer y "tica" proviene del griego *tics,* que significa el arte o la técnica, este término está asociado a la observación minuciosa. Por lo tanto, al hablar de etnomatemática, hablamos del arte o la técnica de conocer en la vida de los pueblos (D'Ambrosio, 1990). Esta definición amplia tiene que ver no solo con matemáticas, en sentido estricto, sino con todo lo que implica la vida humana y su devenir

social y cultural. En medio de ese devenir, se encuentra la noción de cantidades que luego serán representadas por los números y la expresión simbólica de las relaciones que se van tejiendo durante el desarrollo de las diferentes lógicas, hasta llegar a constituir cuerpos matemáticos con lenguaje específico, reglas, leyes, axiomas, etc.

Al abordar las problemáticas en el aprendizaje de matemáticas en los diferentes pueblos latinoamericanos, se encontraron que algunas experiencias de intervención analizadas en diferentes países (Villavicencio et al., 2018) identificaban que la dificultad era la desvinculación de los programas educativos con los conocimientos matemáticos que los niños ya habían adquirido en casa; ya sea un sistema de numeración diferente al decimal o en el sistema decimal, que es en el que está planteada toda la matemática de los programas educativos. Esta consideración conceptual deriva en una implementación metodológica centrada en el conocimiento matemático del programa escolar y una forma de enseñarlo, que no incluye considerar las lógicas de los estudiantes, sino la explicación del conocimiento para que el estudiante lo entienda y lo replique y, en el mejor de los casos, lo aplique.

Considerando la problemática señalada en el párrafo anterior y los aportes del conocimiento sobre y para el aprendizaje, podemos decir que el aprender es un evento que sucede a partir de la situación social, cultural e histórica en la que está situado el que aprende. A partir de ello, hemos emprendido la búsqueda de nuevas formas de proponer el aprendizaje en los ámbitos escolares para atender la recurrente voz que sale de las aulas, a veces con miedo, otras con angustia; a veces de los profesores, a veces de los estudiantes, pero siempre expresando que no se aprende o que no se entiende, con lo cual los resultados al final de los cursos son reprobatorios; o aún siendo aprobatorios, son pobres en aprendizaje y en conocimiento matemático.

De esta manera, el planteamiento de incluir el lenguaje narrativo en las propuestas matemática intenta acercar el hecho mismo de aprender, al espacio creativo de los estudiantes para propiciar procesos de construcción del conocimiento matemático. Para ello, el planteamiento clásico de la didáctica sobre el inicio, desarrollo y cierre ocupa nuestra atención, dado que, si consideramos el hecho de aprender como un proceso, entonces, la forma de iniciarlo, de acompañarlo y de cerrarlo es de suma

importancia. A este respecto, el inicio de una actividad etnomatemática que permita generar un proceso de aprendizaje en los estudiantes tendría que ser pensada desde el contexto histórico, social y cultural de los mismos; considerando el lenguaje que ellos utilizan en la vida cotidiana para facilitar un proceso con sentido, que parta de la cotidianidad de los estudiantes con su lenguaje común, incluso en otra lengua, hasta la complejidad de las lógicas que ellos manifestaron puestas en relación con el lenguaje matemático de su sistema de numeración propio y del sistema de numeración decimal.

Narrativa etnomatemática y sus implicaciones metodológicas

La noción de narrativa etnomatemática como propuesta para introducir a los estudiantes a la actividad de aprender matemáticas, se asienta en la posibilidad que tenemos todos los seres humanos de narrar una historia y de vincularnos a ella, sea por la oralidad o por la narrativa escrita de otros o de nosotros mismos. Le llamo narrativa etnomatemática, primero, porque la manera de plantear una historia está vinculada al devenir de una comunidad local, la de los estudiantes; y, por otro lado, la historia incluye cantidades, no números, dado que estos son una representación simbólica de las cantidades, y estas son apenas la cotidianidad cuantificada en su expresión más sencilla y compleja. Me refiero a las prácticas de esa comunidad para resolver problemas relacionados con la vida de los habitantes de la comunidad (ciudad, pueblo, ranchería o comunidad) y con sus necesidades básicas. Así, la narrativa etnomatemática introduce a los estudiantes en una historia que es contada por el profesor con emoción y con sentido, de manera que los estudiantes puedan sentir e imaginar la situación que se está contando. Una vez que la narración queda clara y ha provocado el interés, se plantean preguntas, una o dos, como fin de la narrativa para invitar a que los estudiantes manejen las cantidades relativas a la pregunta hecha y utilicen su lógica y su imaginación para resolver la cuestión planteada.

En este sentido, entramos de lleno en el ámbito del lenguaje, pues podemos preguntarnos, ¿qué es narrar?, ¿por qué narrar al inicio de una clase de matemáticas?, ¿qué no está más relacionada la actividad de narrar al ámbito de la asignatura llamada español y no a la de matemáticas?, entonces, ¿por qué iniciar de esa manera y no

planteando directamente un problema para que sea resuelto de manera lógica con los algoritmos correspondientes?, ¿y sobre todo con los algoritmos que sean más rápidos y efectivos?, ¿por qué en una clase de matemáticas no se empieza con matemáticas?, ¿por qué no se dice ni siquiera el tema que se va a tratar ese día?, ¿por qué comenzar narrando una historia? Estas y otras preguntas se hacen los profesores que han sido formados para enseñar matemáticas, explicando lo que los estudiantes deben saber, es decir, lo que está señalado en el programa. A este respecto, tocamos un paradigma epistémico diferente en la propuesta de narrar, pues si bien el objetivo es lograr que los estudiantes aprendan matemáticas, el proceso de hacerlo es muy importante, y más aún, el que sea un proceso que no solo parta de los estudiantes, sus capacidades, conocimientos y habilidades, sino que desde ahí sea acompañado para lograr las metas. Estamos pues, en un paradigma que epistémicamente hablando no es positivista sino interpretativo, porque no parte de algo externo que debe ser introducido a la mente del que aprende, sino que parte de algo interno que el estudiante ya trae y que proviene o ha sido adquirido en su entorno social, histórico y cultural para que sea él mismo quien tome decisiones de cómo va a utilizar su lógica para construir algo nuevo.

Hay diversas formas de provocar este proceso, considerando lo que el estudiante tiene, no solo en él, sino con él cuando llega al aula. Si la propuesta lanzada en clase permite que el discurso del estudiante emerja desde ahí, entonces, las posibilidades de aprendizaje con sentido aumentan considerablemente, porque quien guía los nuevos derroteros es el estudiante en diálogo con sus pares y con su profesor. Llamo aprendizaje a la manera en que se van incluyendo nuevas lógicas, a partir del reconocimiento de la propia y del diálogo suscitado en el aula. Al narrar se da sentido, se despierta la imaginación y al contacto con la palabra que se sucede una tras otra, en un cúmulo de imágenes que son como río que va haciendo posible la corriente de agua, así se va propiciando un ambiente interno que no solo es cognitivo ni solo lógico ni solo de cálculo. Más bien, la narrativa va haciendo posible la emoción en medio de las imágenes, pues al forjar una imagen en nuestro interior, estamos acercándonos a ese mundo interno en el que ocurren las más profundas manifestaciones de nuestras posibilidades de desarrollo como seres humanos.

La narrativa despierta el deseo de conocer, la curiosidad por saber más. Una imagen que sucede a otra, sembrando una historia inconclusa a cada frase, va sembrando en quien escucha, el deseo de saber cómo concluyó o hasta dónde se llevó esa historia por parte de quien la narra. En el caso de la narrativa etnomatemática, en las frases que dibujan imágenes se insertan cantidades como si se sembraran semillas de maíz en un hoyo pequeño de un surco en una milpa, es decir, el narrador busca incitar la curiosidad de quien escucha, para que luego pueda regar la semilla sembrada en la imaginación con emoción, apoyado de la lógica que, en términos del lenguaje narrativo, no es sino la capacidad de relacionar una frase de la historia con otra, mas como el hilo de esas frases tienen que ver con cantidades, entonces se tejerá el hilo de la lógica como si estuviera tejiendo la historia y se llegara a una nueva conclusión al terminarla.

La narrativa etnomatemática hace al estudiante parte de la historia, pues al escuchar el cúmulo de frases, una tras otra, para ir construyendo con la imaginación los personajes, la trama, las cosas y las preguntas, no se puede no participar; una vez que estamos en el terreno del mundo interno, donde la imaginación es por unos instantes la reina que invita a la emoción a sentarse a oír la historia, en ese momento, estamos en el terreno simbólico, en donde los hombres y mujeres devenimos sujetos históricos, no porque repitamos o dejemos de repetir lo que otros hicieron, sino porque tenemos la oportunidad de tejer nuevas formas de lógica y de pensamiento, a partir de aquello que nos interesó y que nos retó con una pregunta. Es aquí donde el terreno de los simbólico es propicio para aprender matemáticas. ¿Acaso no es el lenguaje matemático un lenguaje simbólico?, ¿Acaso no es el terreno interno aquel donde se cuaja el símbolo antes de que sea externo a nosotros?

En estas consideraciones está la fuerza de la narrativa etnomatemática, como una posibilidad para que quienes aprenden devengan artífices de las propias lógicas y se conviertan en observadores de ellas, al estar inmersos en las problemáticas a resolver, planteadas por la narrativa, y se conviertan en los analistas de las propias formas de resolver dichas situaciones. La narrativa etnomatemática es ese espacio creado por la palabra que me lleva a ese otro mundo tan buscado por fuera y encontrado por dentro. El devenir de la palabra es construir mundos, solo lo que se nombra existe y primero

existe en el terreno simbólico y, después, en el representativo y viceversa, en un interminable ciclo vital.

La narrativa etnomatemática abre el espacio para que se encuentren los lenguajes en el espacio que se gestan, el interno, y es el mundo simbólico de la palabra y el mundo simbólico del número cuando se ha vestido del nombre de la cantidad. Ahí, en el encuentro de la palabra que ha sembrado imaginación y emoción, se teje el ambiente propicio para el encuentro de ambos lenguajes, el lenguaje llamado común y el lenguaje matemático. Entrar a ese encuentro por la narrativa es ir dotando de significado al lenguaje tan satanizado y estereotipado, como lo es el lenguaje matemático. Ponerlos en diálogo, al lenguaje común y al lenguaje matemático mediado por la palabra que siembra imaginación y emoción, conlleva al terreno del aprendizaje con sentido que no se olvida fácilmente, o no se olvida. Entonces, el conocimiento deviene cercano, posible, gozoso, y el placer de conocer, solo lleva a querer repetir la experiencia. Es en estos casos cuando he escuchado a mis estudiantes decirme después de un momento de trabajo intenso: ¡Pónganos otra maestra!, refiriéndose a la actividad.

De este modo, en el camino de aprender matemáticas deviene una posibilidad de expansión, no solo de nuestra cognición sino de nuestra emocionalidad, de nuestra palabra, de nuestra imaginación y de nuestro cuerpo. Finalmente, diré que la narrativa etnomatemática también está planteada para cerrar la actividad de aprendizaje matemático. En este sentido, se busca que el proceso de aprendizaje detonado a través de esta lleve a los estudiantes al deseo y a la posibilidad de narrar. El punto de apoyo teórico para lograrlo está en la comunicación humana. Cuando se ha tenido una experiencia gozosa, se quiere comunicar; pues es muy posible que lo vivido se narre a otros y otras más allá de la clase.

La invitación a narrar nuevas historias de manera escrita, con cantidades de la vida cotidiana de los estudiantes para resolver cuestiones relativas al tema tratado, lleva a dar un salto más allá y a la posibilidad de sembrar nuevas cuestiones en torno a lo tratado. Cabe mencionar que en el método *Aprender matemáticas sin matemáticas* (Micalco, 2013), se considera como inicio de la actividad la narrativa del profesor, el desarrollo se plantea con la interacción entre pares, para resolver las cuestiones a través

de materiales concretos que representen los razonamientos y argumentos de los estudiantes, la puesta en plenaria de la diversidad de formas de resolver, el apoyo del profesor para establecer un vínculo entre las lógicas de los estudiantes y el nombrar esas lógicas en el lenguaje matemático establecido en el programa escolar y, finalmente, en el cierre a través de una pregunta abierta: ¿qué aprendí?, y la invitación a traer escritas nuevas narrativas, elaboradas ahora por los estudiantes a partir de las prácticas sociales de sus comunidades y que podrán ser motivo del inicio de la siguiente clase. Así, el planteamiento de la narrativa etnomatemática, al cierre del aprendizaje matemático, es como una actividad fuera de clase y vinculada a ella.

Conclusiones

La idea de colonialidad ha configurado los currículos escolares, colocando a la matemática desde un enfoque eurocentrado, que excluye las matemáticas construidas en los pueblos de América Latina. Esta idea se impuso bajo la noción de raza construida durante la conquista (Quijano, 1992; Grosfoguel, 2013), estableciendo configuraciones sociales atravesadas por la noción de poder, que prevalecen en el actual escenario de la globalización. En la educación matemática, estructural, escolar y áulicamente situada prevalece el eurocentrismo. La descolonización como proceso formativo docente permite acceder a nuevas formas de matematización, que reconozcan e incluyan los saberes de las comunidades locales de manera que los profesores sean sujetos sociales en la construcción de nuevas formas pedagógicas, más allá de la idea de colonialidad y más acá de los saberes de los pueblos latinoamericanos. Y, con ello, promover la emergencia de nuevas subjetividades docentes que hagan posible concretizar en el aula prácticas etnomatemáticas descolonizadoras.

La narrativa etnomatemática como práctica pedagógica descolonizadora se inserta en la corriente pedagógica de la etnomatemática, porque intenta retomar el *ethnos* de los estudiantes y llevarlos a reconocerlo, para darse cuenta de las lógicas propias en la resolución de historias con preguntas que han sido narradas, con el fin de que sean los estudiantes los que narren sus propias situaciones relativas a los contenidos matemáticos vistos en clase. Como la etnomatemática se inserta en la corriente psicológica

de la construcción sociocultural del conocimiento y va más allá de ella, para plantear el reconocimiento de los conocimientos y lógicas de los diversos grupos culturales y de los diversos pueblos, la narrativa etnomatemática es una estrategia que se reviste del lenguaje común de esos pueblos, con el fin de sembrar la imaginación y la emoción que acerquen a los estudiantes a su mundo simbólico, reconozcan sus lógicas y puedan nombrarlas simbólicamente en sus propios sistemas de numeración y lenguas, o bien, en el sistema de numeración decimal y lengua, planteada por el programa educativo en el que se encuentre inmersa la escuela.

La narrativa etnomatemática abre un espacio simbólico para el encuentro de los lenguajes diversos, en este caso, para el aprendizaje de las matemáticas. Así, se abre el espacio para el encuentro del lenguaje común y el lenguaje matemático, teniendo como base las lógicas que se despertaron al considerar las cantidades desde la imaginación y la emoción despertadas por la narrativa etnomatemática inicial. De ahí, la relevancia científica y social de conocimiento generado sobre esta categoría.

Finalmente, es necesario decir que hace falta más investigación alrededor de los procesos de aprendizaje a partir de narrativas etnomatemáticas; por ello, la relevancia de documentar este tipo de experiencias, que nos permitirán analizar con mayor finura lo que ocurre cuando los estudiantes aprenden matemáticas a partir de esta práctica pedagógica descolonizadora.

Referencias

Accossatto, R. (2017). Colonialismo interno y memoria colectiva. Aportes de Silvia Rivera Cusicanqui al estudio de los movimientos sociales y las identificaciones políticas. *Economía y Sociedad, 21*(36), 167-181. https://www.redalyc.org/pdf/510/51052064010.pdf

D'Ambrosio, U. (1990). *Etnomatemática, arte y técnica de explicar y conocer.* Ática.

D'Ambrossio, U. (2013). *Etnomatemáticas. Entre las tradiciones y la modernidad.* Díaz Santos.

Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido.* Siglo xxi.

Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/ epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, (19), 31-58.

Joseph, G. G. (1996). *La Cresta Del Pavo Real. Las matemáticas y sus raíces no europeas.* Ediciones Pirámide.

Knijnik, G. (2014). Etnomatemáticas en movimiento: Perspectiva etnomatemática, sus formulaciones teóricas y ejemplificaciones. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática, 7*(2), 119-131.

Lizcano, E. (1993). *Imaginario colectivo y creación matemática. La construcción social del número, el espacio y lo imposible en China y en Grecia*. Gedisa.

Micalco, M. (2013). Aprender matemáticas sin matemáticas: una propuesta de intervención basada en las prácticas sociales del contexto de los estudiantes. *Educando para Educar*, (26), 43-56.

Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Revista Perú Indígena, 13*, (29), 11-20.

Quijano, A. (2012). Colonialidad de poder, eurocentrismo y América Latina. En, *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf

Resnick, L., & Ford, B. (1988). *La enseñanza de las matemáticas y sus fundamentos psicológicos*. Paidós.

Segato, R. (2014). *Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres*. Tinta Limón.

Tamayo, C. (2015). Juegos de lenguaje y escuela republicana. El caso de los profesores indígenas que enseñan matemática en comunidad. RECME*: Revista Colombiana de Matemática Educativa, 1*(1), 538-542. http://funes.uniandes.edu.co/8634/1/Tamayo2015Juegos.pdf

Villavicencio, M., Parra, A. I., & Gavarrete, M. E. (2018). *Memoria del Seminario Latinoamericano de Educación Matemática y Etnomatemática en contextos de diversidad cultural y lingüística.* Ministerio de Educación de Perú.

Vygotsky, L. (2002). *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes para resistir, (re)existir y r(e)vivir. Tomo I*. Abya-Yala.

CAPÍTULO 5

Estudiantes indígenas y las Instituciones de Educación Superior. Testimonios de resistencia al monólogo de la razón moderno-occidental y a las formas institucionalizadas de producir conocimiento

Graciela Quinteros y Yolanda Corona-Caraveo

Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (México)

En América Latina existen más de cincuenta instituciones de educación superior universitaria que están incorporando una colaboración intercultural para permitir el acceso a grupos que han sido excluidos históricamente de este nivel educativo, como lo son las poblaciones indígenas, entre otras (Zavala & Córdova, 2010). Algunas de las causas de esto, como lo ha planteado Muñoz (2006), están vinculadas a los procesos de resistencia política y cultural en toda América Latina, así como al planteamiento de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) que ha propuesto la estrategia de la educación superior para los pueblos indígenas como una manera de solucionar la exclusión e invisibilidad de estos.

En México, el primer objetivo particular del Plan Nacional de desarrollo 2001-2006 se refiere a que existan:

> instituciones innovadoras que atiendan necesidades regionales con un enfoque de interculturalidad; que estén en posibilidades de atender con pertinencia a números crecientes de estudiantes provenientes de las diversas culturas indígenas del país; y que incluyan entre sus objetivos el desarrollo de lenguas y culturas indígenas, y el desarrollo étnico y regional. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2001, p.201)

Para responder a esta nueva política, se diseñó un modelo flexible de *universidad intercultural*, cuyo propósito era formar a intelectuales y profesionales que estuvieran comprometidos con sus pueblos y que contemplaba los siguientes aspectos (Schmelkes, 2008):

> a) Que las necesidades y potencialidades de las regiones fueran las que definieran la oferta educativa. b) Que existiera un centro de investigación sobre lengua y cultura vinculado tanto con la docencia como con el servicio. c) Que la selección no se hiciera por criterios académicos, sino que existiera un compromiso de "nivelar" a los alumnos a través de un año de lenguaje y desarrollo de habilidades de pensamiento. d) Que existiera en todo el programa un vínculo con la comunidad, tanto en términos del servicio a la misma, como de una consulta obligada a sus miembros. (p.325)

Según Rebolledo (2014), en los últimos tiempos se observa una gran expansión de la oferta educativa al sector indígena a nivel superior, la cual se debe:

> a la apertura de las universidades interculturales y el aumento de las instituciones interesadas en la atención específica de las lenguas y culturas indígenas, el desarrollo regional autosustentable y el derecho indígena. Además [...] existe una tendencia [...] por ofrecer carreras no tradicionales vinculadas con el desarrollo regional y la revitalización de la cultura y lenguas indígena. (p.25)

A pesar de ello, según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010), existe una brecha de 34% que separa los logros educativos de los indígenas comparados con los no-indígenas, la cual se incrementa considerablemente en lo que se refiere a la educación superior: solo cuatro de cada cien indígenas mayores de 24 años han concluido al menos un año de educación superior, mientras que uno de cada cinco jóvenes no indígenas lo ha hecho.[1]

1 En el año de 2010 solo había 11 711 hablantes de lengua indígena con grado de maestría y 2538 contaban con estudios de doctorado, esto último representa el 1.8% de las personas doctoradas en el país.

Planteamiento del problema

El acceso a la educación superior de los jóvenes indígenas durante muchos años se ha caracterizado por la *magisterialización*, siendo el sector educativo su única vía de acceso, ya que la inequidad que ha caracterizado a estas poblaciones impedía que optaran por las carreras que hubieran querido cursar. En este sentido, el sector educativo ha sido un importante espacio de integración de esta población.

El tema de la profesionalización del magisterio indígena suele ser un punto central en los debates con respecto a la mejoría de la inclusión y atención educativa de la población indígena, por ser un sector que históricamente ha sido un punto rojo en cuanto rezago educativo en niveles educativos anteriores al del ingreso a las universidades. Esto se observa en todas las evaluaciones educativas:

> La población indígena de 25 a 64 años ha alcanzado menores niveles de escolaridad en comparación con el resto de la población en este grupo de edad. Para 2015, 21.8% de la población indígena de 25 a 64 años tenía la primaria incompleta y 24.1% sólo contaba con la primaria completa; en EMS, únicamente 9.7% logró concluir sus estudios. En contraste, sólo 9.4% del resto de la población no había completado la primaria, 19% había finalizado la primaria completa y 18.7% alcanzó educación superior o más completa. (INEE, 2017, p.16)

Cabe destacar que, en los últimos años, ha habido un incremento significativo en cuanto al acceso del magisterio indígena a licenciaturas y maestrías (no doctorado), como parte de la nueva política de profesionalización del magisterio, por las que se crearon licenciaturas en educación indígena; en la actualidad, el 75% cuenta con licenciatura o posgrado en menor medida (maestría) (Torres, 2018).[2]

Por su parte, Tamay May (2016), maestro de la región maya, indicó que en los años 90, la Licenciatura en Educación pre-escolar y primaria en el medio indígena semiescolarizada (LEPEPMI) planteaba como objetivo general "la necesidad de formar

2 La Universidad Pedagógica Nacional resulta ser un espacio central en este proceso de la formación docente indígena, aun cuando existe un sinfín de posgrados impartidos por otras instituciones, tanto públicas como privadas que han aumentado su presencia en México.

un profesional de la docencia con grado académico de licenciatura, capaz de elaborar propuestas pedagógicas congruentes con su realidad sociocultural, en un proceso que implica la transformación de su práctica docente" (López, 2005 como se citó en Tamay May, 2016, p.47).

Este objetivo es esencial con respecto a lo que, según el maestro Tamay May, le corresponde hacer a la educación escolar:

> fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura a la que pertenecemos para poder entablar relaciones interculturales que tengan posibilidades de simetría [...] le toca hacer que conozcamos y valoremos los aportes culturales de los pueblos que comparten nuestro territorio [...] lograr que los integrantes de diversas culturas convivan de manera respetuosa y mutuamente enriquecedora; [...] desarrollar una conciencia ciudadana que se preocupe por la injusticia y ofrecer herramientas para combatirla [...]. (Tamay May, 2016, pp.52-53)

Sin embargo, apunta el mismo autor:

> la formación profesional que ofrecen las escuelas para docentes no es suficiente para que el profesor egresado responda a las necesidades educativas de las niñas y de los niños indígenas [...] todavía prevalecen prácticas de castellanización, de integración y aculturación, que atentan contra los derechos fundamentales de los niños y de las comunidades indígenas, como es el derecho que tienen para ser enseñados a partir de la lengua y cultura propia. (Tamay May, 2016, p.53)

Para López (2005) es difícil lograr dicho objetivo, siendo que:

> el problema radica en los procesos formativos y en la capacidad de elaborar propuestas pedagógicas desde una realidad sociocultural determinada, lo que implica, por una parte, que el alumno-docente sea capaz de utilizar los

> elementos teórico-metodológicos para un nivel de investigación que no se adquiere con este tiempo y tipo de formación [...] (p.124)
>
> Los formadores docentes no tienen la experiencia en el campo de la investigación, a pesar de que como formadores se identifiquen con la propuesta curricular y con la necesidad de atender los problemas culturales y lingüísticos en los contextos escolares indígenas [...] aunque la heterogeneidad está considerada, en las asesorías son pasadas por alto por los formadores; esto se debe a que no ha existido una formación para ser formador de docentes, los objetivos establecen convenios de colaboración con otras universidades, a pesar de ello, solamente se ha realizado con la Unidad Ajusco del Distrito Federal. (López, 2005, pp.124-125)

A pesar de que no hay datos ni estudios que puedan caracterizar esta problemática por la gran diversidad de situaciones e instituciones, tal pareciera que el acceso a instituciones de educación superior o profesionalización del magisterio no ha logrado incidir de forma significativa en sus posibilidades para generar una práctica educativa que modifique el rezago educativo, respete el contexto socio-cultural y lingüístico de sus educandos y aplique el enfoque intercultural bilingüe, lo cual se desprende del último informe elaborado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017).

Si bien esta realidad es conocida por todos aquellos que visitamos comunidades y escuelas indígenas, es importante reconocer que se trata de un problema complejo que involucra múltiples factores, ya que la población indígena sufre un rezago económico, político y social; y un nivel de exclusión y discriminación propios a una política de estado aún anclada en un horizonte colonial. Es decir, se trata de una problemática que está presente en todas las instituciones del estado y que, por lo tanto, no puede responsabilizarse de su reproducción solo al magisterio o a los formadores e instituciones ligadas a su profesionalización. Por el contrario, son estas instituciones, como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), las que han generado múltiples debates so-

bre el impacto de ciertas decisiones, estrategias e ideologías que afectan a los jóvenes indígenas a nivel superior. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, en la actualidad esta problemática aún suele invisibilizarse en el nivel de educación superior y aún no contamos con respuestas claras a los debates sobre el tema. Por ejemplo, durante la creación del plan de estudios de la Licenciatura de Educación Indígena de la UPN, en los años 90, los propios profesores (o formadores del magisterio) fueron quienes generaron un debate muy profundo, aún sin resolver, con respecto a la relación entre el acceso de los jóvenes a la educación superior y su desarraigo de las comunidades:

> Quienes hacían estas críticas era porque consideraban que la licenciatura estaba poniendo demasiado énfasis en una nueva etnicidad que afectaba la identidad indígena tradicional de los profesores y se oponía al mismo tiempo a la identidad nacional; es decir, según ellos la estancia de los profesores indígenas en la universidad y su residencia en la ciudad de México alteraba su indianidad y los desarraigaba de sus lugares de origen; pero también porque consideraban que los egresados no estaban ofreciendo alternativas de atención en sus respectivas localidades. (Rebolledo, 2014, p.58)

No solo las instituciones educativas dedicadas a la profesionalización del magisterio están comprometidas en esta problemática. Uno de los objetivos de este capítulo es mostrar la necesidad de que todas las instituciones y formadores de nivel de educación superior tomemos conciencia de que esta problemática se presenta, también, en las instituciones de educación superior (IES) que reciben a estudiantes indígenas y que, muchas veces, ignoran su contexto de origen.

Lo anterior, conlleva en la práctica una invisibilización de valores, identidad y prácticas propias de los pueblos indígenas, así como de la situación sociocultural, política y económica de sus comunidades de origen. Esto genera una situación no pertinente para los pueblos indígenas. Según Muñoz (2006):

> las universidades tradicionales tienen un currículo con baja pertinencia para las comunidades indígenas, tienen poca flexibilidad para aceptar y recibir a estudiantes de otras culturas, además de tener un modelo de aprendizaje con un enfoque individual y competitivo que es antagónico al modelo de aprendizaje indígena que es colectivo y de colaboración. (p.133)

Es decir, todo indica que aún queda un gran camino por recorrer para la inclusión de la población indígena a nivel de educación superior. Por tal razón, es inevitable que, como académicos y formadores de nivel superior, nos hagamos algunas preguntas sobre cómo impactan nuestros programas de educación, prácticas y lógicas institucionales (*episteme*, prácticas investigativas, políticas editoriales, circulación del conocimiento, entre otros) en el acceso, formación y perfil de egreso de los futuros profesionales indígenas (maestros u otros), para responder a las demandas que, desde hace décadas, los pueblos originarios han hecho para que exista una inclusión educativa con una pertinencia cultural y ética, acorde a sus contextos socioculturales, políticos y económicos; así como el combate a la discriminación y violencia que pesa sobre ellos. Esto implica asumir la necesidad de problematizar si los formadores e instituciones de nivel superior estamos participando, incluso por omisión, en la reproducción de este horizonte colonial que impide avances significativos en materia de derechos de los pueblos indígenas y sus condiciones de vida.

Contexto de estudio y diseño metodológico

Nuestro objetivo es provocar una reflexión sobre este problema, presentando testimonios desde la propia voz de los integrantes de distintas comisiones interestatales con los que hemos estado trabajando, desde el 2008, para elaborar los programas de estudio de las asignaturas en lenguas indígenas. Todos ellos son integrantes del subsistema de educación indígena: maestros, personal técnico o funcionarios que cuentan con una gran trayectoria educativa; todos tienen Licenciatura en Educación Indígena y han cursado o estaban cursando en ese momento estudios de posgrado en diversas instituciones; algunos cursaban maestría y otros doctorado.

Dichos testimonios fueron obtenidos a partir de una perspectiva dialógica, a la que consideramos como una participación activa, que se dio entre los integrantes de estas comisiones, quienes participaron en un diplomado que tuvo lugar en Cuernavaca durante el periodo 2011-2012, con el fin de completar su formación de manera más sistemática. Durante el diplomado surgieron diversos debates en torno a sus prácticas investigativas, su identidad como investigadores y sus dificultades para entender las diferencias entre las prácticas del lenguaje en sus lenguas originarias y en español[3]. Estos testimonios fueron comunicados en otro artículo (Corona & Quinteros, 2012).

Durante el 2013, se invitó a algunos de ellos a continuar investigando las prácticas sociales del lenguaje, a partir de un proyecto financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) que dio origen al libro *Las prácticas sociales del lenguaje en contextos de tradición indígena. El objeto de conocimiento antes de ser objeto de enseñanza* (Quinteros & Corona, 2013). Los problemas antes mencionados, nos llevaron a decidir que toda la lógica y el diseño teórico metodológico de los estudios que realizarían sería co-construido con ellos en la primera fase del proyecto. Al momento de tomar acuerdos, surgieron nuevos debates ya que, ineludiblemente, la toma de conciencia de estos los llevó a pensar en sus propias trayectorias educativas en instituciones educativas de nivel superior. En este texto, nos centramos en presentar los testimonios en los que plasman sus miradas y críticas sobre diversos aspectos de la vida institucional, basándose en sus experiencias y trayectorias educativas.

En términos metodológicos, este diálogo se produjo entre ellos de forma espontánea, como un encuentro entre sujetos (Sisto, 2008), ya que habían compartido todo un año de estudio en el contexto del diplomado, por lo que sus testimonios fueron presentados desde su ser situado y concreto en un proceso de reflexión conjunta. Nuestra participación como coordinadores simplemente fue invitarlos, abrir el espacio a una reflexión colectiva.

3 El actual enfoque de enseñanza de las asignaturas en lenguas indígenas, que define como objeto de estudio las prácticas sociales del lenguaje, requirió que los integrantes investigaran cada una de las prácticas que proponían, como integrantes de la comisión, para cada asignatura.

Aunque la problemática sobre la profesionalización del magisterio indígena y las prácticas educativas en las instituciones de nivel superior, al que asiste este sector, no eran temas sobre los cuales buscáramos reflexionar en ese momento; el impacto que tuvo para nosotras en tanto académicas y docentes de una IES nos hizo dar cuenta de la importancia de recoger y registrar sus testimonios, los cuales hablan por sí mismos. Todos los testimonios fueron video grabados.

Los testimonios: experiencias de agravio y origen de la desconfianza. Las instituciones nunca recuerdan y las comunidades nunca olvidan

La experiencia del trabajo de investigación sobre las prácticas sociales del lenguaje que los representantes hicieron en sus comunidades, o en su región, donde eran reconocidos por pertenecer al sector de educación indígena, estuvo fuertemente marcada por esta doble condición de ser parte de la comunidad al mismo tiempo que tener que presentarse como "investigador".

El tema de investigar en sus lugares de origen, desde el inicio del diplomado, les generó una serie de temores y preocupaciones que exigieron que modificáramos la lógica del diplomado; por tal razón, la primera actividad durante este nuevo proyecto de investigación (Conacyt) fue retomar las discusiones y acordar un planteamiento ético respecto a la forma de crear el vínculo con las comunidades durante su trabajo de campo: ya tenían claro que era imposible iniciar este trabajo sin generar una serie de acciones y estipular tiempos que les permitieran cumplir con los imperativos éticos que regulan las relaciones sociales y las formas de actuar. En este contexto, surgen los testimonios que integran tanto la memoria colectiva de agravios y desconfianzas de sus pueblos, así como las reflexiones sobre su relación con exigencias institucionalizadas a nivel de educación superior que vivieron en distintos momentos de sus trayectorias educativas. Por su importancia, presentamos sus testimonios, dándoles un mínimo de marco para encuadrar los puntos que en colectivo se consideraron centrales; estos se presentan organizados a partir de subtítulos que marcan las temáticas, puntos críticos o necesidades que manifestaron y que, a nuestro juicio, aclaran aspectos cruciales para debatir en nuestras casas de estudio.

Investigar como práctica ceremonial vs una concepción instrumental de la investigación

La problemática en torno a la lógica y tiempos de las instituciones de nivel superior

Muchos de los testimonios presentados por los representantes, se referían a la dificultad a la que se enfrentan por exigencias teórico–metodológicas y lógicas temporales de las instituciones educativas: la necesidad de identificar a los sujetos y realizar *entrevistas* y la forma de comentar, analizar y reportar la *información obtenida,* abstrayendo ciertos contenidos en función de una pregunta de investigación. En sus testimonios, retoman experiencias de su propia trayectoria educativa en instituciones educativas de nivel superior para explicar este problema.

> *Bueno, como aquí los compañeros maestros ya comentaron pues si es cierto que es necesario entender que las instituciones educativas de nivel medio superior y superior pues vemos muy concretamente estos problemas, que no comprenden o no se entiende muy bien que hay formas diferentes de pensar y de ver la vida, de ver el mundo, la cosmovisión indígena es muy diferente a la cosmovisión mestiza como hemos venido diciendo, entonces desde nuestros pueblos y comunidades indígenas tenemos una manera diferente y por suerte nosotros tenemos la ventaja de eso, o sea, poder hacer una investigación a profundidad a eso pues nosotros tenemos la ventaja porque lo hablamos, somos del mismo grupo, conocemos el contexto.*
>
> [...] *Desgraciadamente ya en las instituciones de educación nos ponen métodos, estrategias herramientas rígidas que tenemos que seguir, entonces ya decían los compañeros, pues muchas veces desde el modo como llegas, que nosotros nos acostumbramos en el ritmo de la institución que te dice pues sí, has tu guía de preguntas y te vas, y primero que hacemos en ese cuestionario es datos generales y la primera pregunta ¿a ver, dime cómo te llamas? Ahí existe el miedo a quien vas a platicar con él, ya le está cambiando el contexto porque con eso que le preguntas ¿cómo te llamas? ¿cuántos años tienes? ¿eres casado o eres soltero? o cosas, de repente puede ser que no tenga mucho sentido para un investigador que eso se puede hacer después al final, pero muchas veces, la institución pide que primero ubiques quién es para que después hacer tu investigación; eso de manera personal*

veo que desde ahí empieza la desconfianza que en contra posición cuando un anciano de nuestra comunidad, de nuestro grupo indígena, llegamos y platicamos pues no vas y te imaginas, es un soltero que nunca se casó o si aún sigue casado, sino que de repente, sacamos una pregunta y empezamos pues la plática general, se va generalizando, se va ampliando, la misma costumbre, la misma forma de platicar la vida, la misma forma de ahora si de decir las cosas tiene una secuencia, una continuidad, no tienes que estar interrumpiendo y decir "sí, dime esto, o esta pregunta sigue, o tengo que cortarle porque no me está diciendo lo que quiero"; no es eso, sino que la misma forma de expresar nuestras ideas, nuestros sentimientos, pues se va ampliando y eso es la riqueza que tiene nuestros pueblos, nuestras comunidades, nuestros grupos, los grupos originarios de México como se decía, que se tiene mucho y eso se está de alguna manera suprimiendo cuando intelectuales, investigadores, académicos de otros niveles, se van y hacen una investigación en un cierto grupo, que, primero como no son de ahí, segundo como no hablan la lengua, tercero como no son parte del grupo no entienden los simbolismos, los significados que se está haciendo en ese momento se hace una interpretación muy superficial, o sea, si se observa, entendemos eso, se hace la observación, se hace todo el procedimiento a seguir como lo marca la metodología de la investigación, pero desgraciadamente queda en eso, o sea, no llega a lo más profundo, ¿qué significa hacer esa tradición?, ¿qué significa cuando el ancianito, el viejo, el sabio de la comunidad está haciendo esos actos, en ese momento?; entonces ahí si se tiene que pensar bien y lo que yo decía, nosotros tenemos la ventaja, por suerte somos indígenas que tenemos o podemos tener esta oportunidad de poder seguir estudiando, de poder conocer estas teorías que grandes intelectuales inventaron y que como ya decía el compañero acá, nos están diciendo pues reproduce, esto es lo que tienes que hacer.

Pero se están olvidando de que también hay otras formas de cómo hacer una investigación, no necesariamente tiene que ser pues ahora sí un protocolo bien estructurado, bien formado y luego te vas al campo de investigación o a la entrevista o a la plática, sino que más bien en la práctica misma te puedes dar cuenta de lo que se

está dando, la investigación se puede hacer cuando uno observa, uno participa, en el evento, pues se hace un súper investigación que se puede interpretar de una manera muy distinta porqué lo que digo: somos indígenas, formamos parte o conoces por lo menos la simbología que utiliza los pueblos o los grupos en concreto, en particular, entonces ahí es una forma que yo pienso y veo que sí se necesita, como ya decía el compañero acá, hay que ir reflexionando más, construyendo más una forma que pudiéramos utilizar con los otros compañeros que no están aquí pero que también están estudiando, están viendo estas necesidades, y nosotros como indígenas, a mí personalmente, como experiencia lo digo esto, cuando nos ponen teorías y nos dicen copia esto y lo vas a hacer pues nos dificulta un poco. Vemos que como no hay de alguna manera esa libertad de interpretar a tu manera, sino has esto y lo llevas a cabo e incluso hasta te ponen calendarización de actividades y todo tienes ahí un calendario donde estableces tal fecha, tal fecha tengo que entregar ciertos trabajos, actividades ya realizadas; entonces pues ya no te enfocas más a lo profundo, sino que el chiste es entregar el trabajo, y eso es el problema de las investigaciones, digo yo del problema de las investigaciones que hay en México que de repente por la prisa que se tiene uno, se tiene que entregar, eso no quiere decir que no hay que cumplir los tiempos, es necesario cumplir ciertos tiempos, hay temporada de todos los eventos, de todas las tradiciones, no en cualquier tiempo llegas y pides que te hagan una oración de cierta tradición, no es eso, sino que, más bien es el cómo poder darnos un poco más de libertad para poder interpretar más, para poder comprender más, y aunque suena muy repetitivo pues eso de que te dicen ciertas guías, ciertas formas que tienes que utilizar, pues eso causa ruido desde nuestra forma de comprender, y esto repercute mucho en el resultado de la investigación. Las investigaciones actuales que llegan al grupo indígena mayormente son estudiantes, yo en mi experiencia soy de Chiapas, soy indígena tzotzil y he visto que llegan alumnos de diferentes universidades e incluso de otro país, extranjeros, y llegan a hacer investigaciones concretas en ciertos grupos de los grupos indígenas en Chiapas, pero interpretan su realidad, vienen para un mes, para tres meses, y eso no le da el tiempo suficiente para poder interpretar y entender la realidad, vie-

> *ne desde su manera desde su forma de entender, ya cuando hace el trabajo pues si lo va a entregar, es un trabajo puede ser que muy profesional pero a su estilo, no el estilo original de los pueblos indígenas; eso es lo que yo he visto en varias ocasiones y lo que puedo compartir con ustedes.* (Estudiante tzotzil, comunicación personal)

El representante nahua también manifiesta esta problemática. En su crítica a los procedimientos académicos, incluso menciona cómo la práctica de entrevistar muchas veces conlleva tomar en cuenta ciertos parámetros que terminan manipulando la realidad y el contexto para que los datos y las imágenes sean acordes a lo que el investigador desea presentar:

> *yo por ejemplo que soy hablante náhuatl de la Sierra de Zongolica, mi ambiente, mi contexto es así, se tiene que, no llevarlo a un rinconcito al abuelo y tratar de hablar con él, se tiene que hablar en su mundo, ahí, en su patio, con todo eso, con la gente que está* [...] *si estamos trabajando con el abuelo, el papá o el tío y en ese momento llegan los niños, o llega el vecino con sus niños, pues adelante, tratar de sacar también ahí, pues incluirlos, incluirlos en ese momento en la charla, porqué la manera de cómo se dirige el abuelo a los niños o al vecino y todo eso es un dato muy importante que lo debemos de dar a conocer.* (Representante nahua, comunicación personal)

Sabiduría vs conocimiento

Validación del conocimiento: los especialistas y las autoridades tradicionales

Otro de los aspectos que los representantes mencionan se relaciona con la forma, práctica y la noción de *autoridad* que se involucra en la validación del conocimiento obtenido en la investigación. Para ellos, la producción de conocimiento se da a nivel local, como fruto de la experiencia, proceso que para las instituciones no tiene validez. Uno de los estudiantes, tsotsil, lo plantea de la siguiente manera:

hice una entrevista con unos ancianos sobre mi tema de investigación, entonces me dicen —se refiere a lo que le indican en la universidad—: *pues si, pero ese anciano que me dice, lo que te explicó ¿en qué libro puedes sustentar, en qué teoría está esa explicación que te da el anciano?... y yo personalmente vi que no significa que estos sabios indígenas no sepan nada… sino que la institución no lo consideraba como algo muy valioso que para nosotros como indígenas eso es lo más valioso, lo más real que puede existir, el conocimiento puro que está ahí.* (Estudiante tzotzil, comunicación personal)

En cuanto a la participación de especialistas, el maestro maya explicaba:

Las universidades te dicen tienes que elaborar tu instrumento de investigación, tienes que ir a aplicarlo, pero te lo tiene que validar gente que domine el tema, gente que tenga la experiencia, gente certificada, y sin embargo como ya hemos estado platicando acá con los compañeros, yo creo que en el contexto de los pueblos originarios, los niños saben, las mujeres saben, los adultos saben, los ancianos tienen conocimiento, o sea todos de manera integral poseen conocimientos; entonces, una de las propuestas que tal vez pudiéramos hacer para las universidades de que, si nuestros alumnos van a hacer un proyecto de investigación y van a hablar de "los juegos autóctonos", "los juegos que se realizan los indígenas", y me lo va a validar un pedagogo yo creo que tenemos que darnos cuenta de que la validez lo tiene que dar el niño indígena porqué él es el que conoce de los juegos, si mi proyecto de investigación se enfoca a la cocina, las comidas, los alimentos, que se realizan en el contexto de las culturas indígenas, parte de mi validación me lo tienen que dar las mujeres indígenas que son las que realizan el trabajo de la cocina…, entonces yo creo que tienen que pensar la manera de poder entablar este diálogo, entre el validar que ellos proponen y la validación que nosotros pensamos que tienen nuestros pueblos originarios. (Maestro maya, comunicación personal)

Investigaciones basadas en relaciones de reciprocidad vs. relaciones instrumentales

Investigar para beneficiar a las comunidades

Surgieron testimonios que muestran la necesidad de que los fines de las prácticas de investigación no se dirijan exclusivamente al mundo académico, sino que tales productos tengan una función social y un beneficio para los propios pueblos indígenas. En este sentido, el testimonio de una representante nahua muestra la importancia que tiene esto para las comunidades y por qué resulta ser un agravio que les genera mucha desconfianza:

> E*ntonces he tenido la fortuna, la muy acertada fortuna de que siempre me reciban bien, sin embargo, yo veo que el celo en mi pueblo específicamente es ese ¿no?, el que se comenta de que llega mucha gente de fuera, los graba, se llevan la información y no regresan y, en ese sentido, yo hacía una reflexión hace algún tiempo, les digo, es que sí es cierto, viene mucha gente de fuera se lleva lo que tenemos y nosotros, que somos nativos, nadie tiene un registro de todo lo que tenemos. Yo creo que también, hace un momento, muy acertadamente lo decían: estamos en deuda con nuestra gente… es muy importante que ellos vean el resultado, el producto del trabajo que estamos haciendo ahorita, y más si nosotros lo dejamos plasmado en las escuelas, en los ayuntamientos, en los lugares donde deben de estar, donde esa información debe llegar.* (Maestra nahua, comunicación personal)

En este mismo sentido, el representante de la lengua maya planteó lo siguiente:

> *Bueno, Como veníamos comentando, nosotros somos indígenas que hemos tenido la oportunidad de participar en diferentes instituciones de educación superior, muchos de nosotros hemos estudiado la licenciatura, algunos están estudiando la maestría y otros compañeros también están estudiando el doctorado; entonces uno de los planteamientos que quisiéramos traer en esta charla es la visión que deberían tener los responsables de educación superior para profesionistas indígenas; llámense directores de instituciones superiores, rectores; yo creo que una*

de las características que tiene que tener las personas que están al frente de las instituciones donde asisten profesionistas indígenas que quieren superarse, tiene que tener el pensamiento indígena, pensar como indígena, conocer el contexto cultural de los indígenas; todo esto tiene una razón, porque si tenemos el pensamiento indígena, si tenemos y conocemos el contexto donde se dan las dinámicas de los pueblos indígenas, podemos desarrollar o diseñar proyectos que estén enfocados a poder beneficiar a nuestras culturas, a nuestros pueblos; creo que ese sería una de las razones para que los responsables de la educación a nivel superior puedan tener argumentos sólidos para que los proyectos enfocados al campo indígena se realicen con algún beneficio para nuestros pueblos indígenas.

Aunque sabemos de que uno de los problemas de la educación actualmente es que nos están tratando de vender la idea de un mundo donde tenemos que ser "competentes"[4]; que esa manera de concebir el desarrollo destruye a nuestros pueblos indígenas, porque en nuestros pueblos indígenas hay la solidaridad, hay el tequio, hay hacer las cosas de manera colaborativa y cuando las instituciones de educación superior nos meten en nuestras cabezas el querer hacer las cosas de una manera "competente", como ellos le llaman, nos enajenan, nos alejan de la realidad que se da en nuestros pueblos indígenas.

Yo creo que la gente responsable de la educación a nivel superior tiene que conocer el pensamiento indígena, conocer el contexto cultural, para que los indígenas que se quieran superar realicen proyectos de investigación que estén de acuerdo a cómo se realizan las investigaciones en el contexto indígena; entonces, voy a tener que aprender la plática, la observación, voy a tener que aprender a escuchar, voy a tener que ir al campo al contexto real donde se dan las cosas; entonces todo eso es a lo que yo le llamaría la voz de la experiencia de nuestros pueblos, la voz de nuestros pueblos en nuestras realidades, entonces yo creo que eso es lo que se tiene que considerar de una manera muy fuerte para que realmente la educación en estos niveles de posgrado, de educación superior pueda ser de beneficio para el colectivo indígena, para la cultura indígena. (Representante maya, comunicación personal)

4 En pláticas con el autor, pudimos entender que utiliza este término en el sentido de competitivos.

El representante de la lengua hñähñú expuso este mismo problema de la siguiente manera:

Dando continuidad a lo que han platicado, siento que hay un problema muy fuerte, un problema muy fuerte porque esto radica en las instituciones; todos hemos pasado en instituciones en la UPN o una licenciatura, como decía aquí mi compañero, algún doctorado, bueno a lo mejor ya algunos van en un doctorado en una maestría o licenciatura, pero da la casualidad de que esas instituciones pues ellos tienen personal que atiende la educación indígena, hay que escucharlo bien: que atiende la educación indígena, pero son personas que no conocen el contexto indígena, entonces, yo, desde mi punto de vista, yo creo que estas instituciones deben de reflexionar y ubicar la persona, al personal que si conozca el contexto; porque no tenía caso de que yo le presentara o de que se le llevaran datos digamos del contexto y si no conocen entonces no va a haber ninguna respuesta, no me va a poder orientar y decir qué es lo que tengo que hacer; sería mi propuestas eso de que sí se viera el personal que si conozca el contexto; no quiero decir que lo que se está dando de esa institución no sirva, sí sirve, pero claro, ya ubicando en el contexto no sirve, como hemos platicado vamos a cambiar ese término, mejor en el contexto nacional o en el contexto mestizo, a lo mejor estamos ubicando lo que es entrevistar ¿verdad? pero ya yendo en el contexto indígena pues eso no nos sirve, a lo mejor si nos sirve, pero desvirtúa muchas cosas, entonces por qué no llevamos esa plática; vamos a llegar o al que vaya a hacer una investigación llegue, pero no le hagan preguntas cerradas, muy como encajonando, hay que dejarlo que se explaye, dejarlos que el narrador hable, que hable, que diga todo lo que siente, todo lo que quiera; con esto quiero decir que es otra forma de buscar recabar los datos ¿si? es otra forma, llevar esa plática… que la gente se explaye.

Qué bonito sería que ese saber que se tiene en la vida, ese saber que tiene la gente, eso lo recuperamos para ¿para qué queremos que se recupere? pues esto hay que llevarlo a la escuela, que esto se difunda, que esto se conozca; porque sino de alguna manera investigamos y ahí se queda no, ahí queda nada más, no hay esa

difusión, no se puede conocer; entonces nada más como que dando un poquito más de volver a recuperar si; actualmente los docentes se ven o hasta a lo mejor algunos también nosotros, estamos reproduciendo de lo que nos está diciendo la institución y los mismos docentes si vemos en el aula ellos también reproducen, eso reproducen y si le dicen, mira vas a hacer esta investigación así como está, pues ellos lo van a hacer y cuál es el resultado… pues no se investiga nada, no se tiene nada, no se recuperan nada de los elementos que se quieren investigar, perdón, que se quiere platicar, no es investigar. (Representante hñähñú, comunicación personal)

Es muy claro para ellos que la comprensión de su cultura tiene que ver con las experiencias que han vivido, las historias que han recibido, los valores con los que han crecido y que por ello es necesario transformar la mirada de las instituciones académicas y, sobre todo, el propósito de la investigación. Como lo dice el representante de la lengua maya:

si tenemos el pensamiento indígena, si tenemos y conocemos el contexto donde se dan las dinámicas de los pueblos indígenas, podemos desarrollar o diseñar proyectos que estén enfocados a poder beneficiar a nuestras culturas, a nuestros pueblos. En nuestros pueblos existen metodologías de investigación, nuestros pueblos tienen sus maneras de investigar, entonces tenemos que pensar también de que las universidades tienen que privilegiar lo oral que es la herramienta poderosa que tienen nuestros pueblos, la oralidad por encima del formato que es rígido, ya lo dijimos, lo dijeron mis compañeros, que es inflexible, que es cerrado, que en lugar de que pudiera buscar información fidedigna, generalmente, solamente, toma fragmentos de las realidades de nuestros pueblos, pues entonces yo creo que esa es la reflexión que estamos haciendo en esta tarde no, de que nuestros pueblos indígenas tienen una metodología, las universidades pues proponen una metodología, sin embargo, nosotros pensamos que tienen que respetar la manera de cómo nuestros pueblos adquieren conocimiento, prácticas, sabidurías en nuestros contextos. (Representante maya, comunicación personal)

Discusión general y reflexiones finales desde nuestra perspectiva

Más que concluir, queremos expresar, desde nuestra experiencia, cómo la escucha de los testimonios y nuestra posibilidad de comentarlos con ellos, nos permitió tomar conciencia de la necesidad de problematizar nuestra práctica investigativa, la lógica institucional y mentalidad académica, en el marco de los derechos de los pueblos indígenas y de la discusión sobre la colonialidad del saber (Quijano, 2000).

Sus testimonios nos permitieron apreciar de un nuevo modo los diversos obstáculos a nivel epistemológico, metodológico y ético que enfrentan dentro de un sistema educativo que no reconoce la pluralidad en las formas de hacer investigación; discriminando y excluyendo prácticas ancestrales de conocimiento que se han desarrollado en sus comunidades. La narrativa de los maestros tiene el sentido de colaborar en lo que Walsh (2017) ha llamado la construcción de caminos diferentes de hacer, pensar, mirar, sentir, actuar y luchar con sentido u horizonte de(s)colonial.

Algunos problemas revelados por los representantes están asociados a una serie de prácticas de investigación colonialistas, que desde siglos atrás se han realizado en las comunidades y que no toman en cuenta los valores, sus imperativos éticos y la cosmovisión de los pueblos indígenas. Por tal razón, surge esta memoria colectiva de agravio y ultraje relacionada con las formas de investigar que continuamente se realizan. Anteriormente, (Corona & Quinteros, 2012) hemos retomado la forma en que Smith (1999) ha dado cuenta de este ultraje:

> La manera en que la investigación científica esta relacionada con los peores excesos del colonialismo permanece como una historia que es recordada poderosamente por muchos de los pueblos colonizados en el mundo entero. Es una historia que todavía ofende el más profundo sentido de nuestra humanidad. Nos hiere que los intelectuales e investigadores occidentales asuman que conocen todo lo que es posible conocer de nosotros, basados únicamente en encuentros fugaces con algunos de nosotros. Nos horroriza que el Occidente pueda desear, extraer, y reclamar la propiedad de nuestros modos de conocimiento, nuestras imágenes, las cosas que creamos

> y producimos y a la vez rechacen a aquellos que han creado y desarrollado esas ideas y les nieguen la oportunidad de ser los creadores de su propia cultura y sus propias naciones. (p.1)

Se trata entonces de prácticas institucionalizadas, que dan prioridad al uso de la información para beneficio del propio investigador y no de los pueblos en los que trabaja. Esto denota una real falta de interés en ellos y sus comunidades, así como un desdén hacia el conocimiento, los valores y las formas de ser de las mismas. Esto también se manifiesta en los testimonios, como el del representante maya, en los que critican la visión instrumentalista del conocimiento que impera en las instituciones. Ellos están muy conscientes de que conocen el contexto de sus comunidades, ellos saben la lengua y, por tanto, son capaces de realizar investigaciones que verdaderamente muestren la cultura de sus pueblos. Desde esa posición, algunos de ellos manifiestan que las instituciones educativas de nivel superior finalmente están ancladas en un contexto *mestizo*.

En este mismo sentido, según Picq et al. (2017):

> El poder retórico de la ciencia occidental da prioridad a un modo de ver el mundo, favorece un cierto tipo de vivencias en detrimento de otras formas de mirar y saber. Se pone en un pedestal lo racional y objetivo, en contra de lo subjetivo y experiencial; se celebra lo universal y se descalifica lo particular. La academia invoca la ciencia como un arma retórica para descalificar, la usa como fuente de autoridad para censurar formas no académicas de ver y saber el mundo en vez de complementarse a partir de ellas. El saber ancestral indígena, por ejemplo, ha sido excluido de las ciencias sociales por ser particular e irracional, marginalizado como experiencia irremediablemente subjetiva, al contrario del racionalismo universal (europeo). Las experiencias de los cuerpos colonizados son relegadas como particularismos, eternamente atrasados y por ende sin valor científico. (p.420)

Un aspecto importante de la imposición colonial en las instituciones educativas tiene que ver con la imposibilidad de entender la naturaleza relacional en la que se da el conocimiento dentro de los pueblos indígenas. En ese sentido, sus testimonios nos hacen ver que, para ellos, las ideas no son abstracciones, sino que son una serie de experiencias contextualizadas, fruto de las relaciones entre personas, sin las cuales no tendrían ningún sentido. El énfasis está dado en establecer relaciones apropiadas, por lo que la investigación no puede ser concebida como una relación instrumental, cuyo principal objetivo es obtener la información deseada. Por tal razón, la entrada a la comunidad requiere de una serie de protocolos que implican también una forma específica de despedirse y cerrar la relación. Como Wilson (2004) lo planteó, para los indígenas "investigar es ceremonia", es una forma de aproximarse a los otros dentro de sus propias formas culturales, que es importante respetar y que difícilmente son comprendidas por la academia.

En este caso, lo que pudimos también comprender es que muchas de estas transgresiones se relacionan con la fuerte diferencia entre los tiempos de la vida comunal y los tiempos institucionales estipulados para que los alumnos lleven a cabo su trabajo de campo. Dichos tiempos son tan distintos a la lógica temporal de la vida comunitaria que, en sus discursos, tal pareciera que cumplirlos necesariamente conlleva transgredir su forma de relacionarse con las comunidades. En muchos de sus testimonios, surge este sentir: para hacer investigación había que dejar de ser ellos mismos o debían traicionar los valores de sus comunidades o modificar la esencia de su comprensión de aquello que se estudia.[5]

Otro aspecto central que se manifiesta en sus testimonios es que el conocimiento de los pueblos indígenas está anclado en una tradición de sabiduría, una reafirmación de la cultura que los ancestros enseñan y graban en la memoria colectiva, cuyo valor emana de una observación cuidadosa del mundo natural y social que forma parte de

5 En el caso del diplomado que ofrecimos a los representantes de las distintas lenguas, en donde llevaron a cabo sus investigaciones, se tuvieron que redefinir los productos que habían sido estipulados como parte de su evaluación, al tomar conciencia de este problema para poder respetar los tiempos comunitarios.

los procesos de re-creación cultural de los pueblos indígenas. Para ellos, esta sabiduría se altera en su esencia y forma, al momento de comunicarla y argumentarla, según los cánones presentes en nuestra cultura académica, que exige para su validación una estructura narrativa o un hilo argumentativo anclado a los cánones de un texto académico. Por otra parte, pudimos comprender la dificultad que tiene para ellos —muchas veces invisibilizada—, el tener que articular sus pensamientos y discursos con enfoques y discursos teórico-metodológico propios de la cultura académica. En este sentido, las instituciones educativas no han contemplado que el hecho de tener que plantear un problema con base en argumentos teóricos metodológicos como forma de inicio del trabajo y validarlo con base en citación y argumentación al final de este, es una fuerte problemática que los estudiantes indígenas enfrentan en sus prácticas de investigación.

En sus testimonios, esta problemática se asocia también con la validación del conocimiento. Como lo plantea uno de los representantes mayas, involucra la noción misma de *autoridad*, porque su legitimidad y razón de ser se ancla en dos diferentes lógicas y tradiciones de conocimiento. Es decir, estos testimonios marcan la necesidad de problematizar la idea de *ser especialista*: ¿quiénes son *los especialistas*? Desde la visión de estos representantes indígenas, estos pueden ser los niños, las mujeres, los campesinos, entre otros. Habría que agregar que esto también tiene un impacto en la noción misma de autor, cuyo significado ha tenido que variar en distintos momentos históricos, según los estudios de Chartier (1992).

Lo anterior nos hace situarnos en la línea de reflexión de Fals Borda (1989), quien plantea que en los procesos de *constatación del conocimiento*, el paradigma utilizado por las instituciones tiene que ver con la neutralidad valorativa y la objetividad científica, en lugar de una *inserción en los procesos sociales*, en donde el investigador se identifica con los grupos a los que investiga como una manera no solo de obtener información fidedigna, sino para contribuir a la metas de cambio de estos grupos.

Hemos presentado algunos de los desafíos que enfrentan los maestros e investigadores indígenas que han tomado programas en IES en las que todavía persiste una pedagogía basada en la negación del Otro. Observamos que, en la actualidad, esta problemática se invisibiliza en las IES, las cuales no tienen protocolos o formas de

flexibilizar la lógica institucional para integrar estudiantes de pueblos originarios. De esta manera, para ellos, la academia se convierte en un campo de batalla en el que la resistencia al monólogo de la razón moderno-occidental (Bautista, 2009 como se citó en Walsh, 2017) y a las formas institucionalizadas de producir conocimiento son el camino para que puedan validar su propia visión del mundo, sus principios y valores. Por tal razón, nos pareció importante organizar nuestro planteamiento del problema, retomando estudios de maestría en el que ellos mismos problematizan la lógica de las instituciones educativas. En este sentido, consideramos que es necesario concientizar al profesorado sobre la importancia de la diversidad cultural y de la diferencia entre el pensamiento académico y las formas de conocimiento de los pueblos indígenas que están vinculadas con una sabiduría ancestral.

Lo que ellos están pidiendo es que las IES puedan tener un vínculo más orgánico con las comunidades, de manera que puedan incorporar los protocolos éticos necesarios y el ajuste de tiempos a los ciclos de los propios pueblos, en lugar de apegarse a criterios estándares de desempeño que añaden obstáculos innecesarios a las tareas de investigación de estos estudiantes. Como lo planteó Alexander (2005), se requieren pedagogías que convoquen conocimientos subordinados que son producidos en el contexto de las prácticas de marginalización, para que podamos desestabilizar las prácticas existentes de conocer y, así, cruzar estas fronteras ficticias de exclusión y marginalización.

Es claro que para investigar en los pueblos indígenas es necesario articular los planteamientos y los proyectos desde los mismos pueblos. Esto significa que las IES tendrían que reconocer la posibilidad de que exista una cierta autonomía y respeto a otras formas de pensar e investigar, que puedan expresar la creatividad propia de los pueblos indígenas. Para ello, se requiere también desarrollar estrategias culturalmente pertinentes, que incluyan el compromiso ético de que este conocimiento sirva a las necesidades de sus pueblos. Como lo planteó Fanon (2001), esto podría abrir la posibilidad de que con las experiencias e historias vividas por ellos se pueda aportar una nueva humanidad.

Lo que los representantes expresan tiene que ver con un movimiento internacional, en el que las comunidades indígenas han mostrado que lo que ellos desean es que las investigaciones puedan contribuir a su propia autonomía, por lo que tienen que definirse y planearse dentro de las comunidades mismas, bajo un protocolo inclusivo y participativo (Wilson, 2004).

Este último aspecto es central, pues se relaciona con el imperativo ético de la reciprocidad, de un sentido de compromiso que responde a la visión de los pueblos indígenas del tequio, la solidaridad y el realizar las cosas en colaboración para el beneficio común. De esa manera, una investigación solo vale la pena si se hace tomando en cuenta las necesidades de las comunidades. Fals Borda (2009) lo conceptualizó como:

> la acción o la actitud del intelectual que, al tomar conciencia de su pertenencia a la sociedad y al mundo de su tiempo, renuncia a una posición de simple espectador y coloca su pensamiento o su arte al servicio de una causa. Esta causa es, por definición la transformación significativa del pueblo que permita sortear la crisis decisivamente. (pp.2061-2062)

Referencias

Alexander, J. (2005). *Pedagogies of Crossing. Meditations on Feminism, Sexual Politics, Memory and the Sacred.* Duke University Press.

Chartier R. (1992). *El Mundo como Representación. Historia Cultural: entre práctica y representación.* Gedisa.

Corona, Y., & Quinteros, G. (2012). Testimonios sobre el proceso de investigación en culturas de tradición indígena. *Anuario de Investigación del Departamento de Educación y Comunicación.* UAM-Xochimilco.

Fals Borda, O. (2009). *Cómo investigar la realidad para transformarla*. Siglo del hombre/ CLACSO.

Fals Borda, O. (1989). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis.* Tercer mundo.

Fanon, F. (2001). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). *2010 Censo Nacional de Población y Vivienda 2010*. https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *Breve panorama educativo de la población indígena. Día internacional de los Pueblos Indígenas*. INEE. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P3B107.pdf

López, E. (2005). *Formación de docentes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional. Contextos y líneas de reflexión sobre la identidad profesional y étnica* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México.

Muñoz, M. R. (2006). Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe. En *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. IESALC/UNESCO.

Picq, M., Paz, M., & Pérez, C. (2017). Activismo y academia: complementariedad en la resistencia. En C. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo II*. ABYA YALA.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf

Quinteros, G., & Corona, Y. (2013). *Las prácticas sociales del lenguaje en contextos de tradición indígena. El objeto de conocimiento antes de ser objeto de enseñanza*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. http://www.uam.mx/cdi/pdf/publicaciones/practicas/practicas_sociales.pdf

Rebolledo, N. (2014). La emergencia de una profesión indigenista y la profesionalización como descolonización. En *La formación de profesionales de la Educación Indígena. Memorias crónicas y voces de los formadores*. Universidad Pedagógica Nacional.

Secretaría de Educación Pública. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. SEP.

Schmelkes, S. (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En D. Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: experiencias en América Latina* (pp. 329-337). UNESCO/IESALC.

Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: la relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea, *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad, 7*(1). http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/54/

Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples.* University of Otago.

Tamay May, A. (2016). *La formación profesional de los docentes en el sistema de educación indígena* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional-UNIDAD 31-A, Mérida, Yucatán.

Torres, B. (2018). Profesores indígenas, más aplicados que los otros docentes; 75% tiene posgrado. *El Big Data.* https://elbigdata.mx/bigdata/profesores-indigenas-mas-aplicados-que-los-otros-docentes-75-tiene-posgrado/76345

Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir.* ABYA YALA.

Wilson, S. (2004). *Research as Ceremony: Articulating an Indigenous Research Paradigm* (Tesis de doctorado). Universidad de Monash, Australia.

Zavala, V., & Córdova, G. (2010). Decir y Callar. *Lenguaje, equidad y poder en la Universidad Peruana*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

CAPÍTULO 6

Educación, escuela y diferencias: pujas entre el sentido y el sinsentido

Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México (México)

Las preguntas propuestas para la realización de este ensayo indagan sobre cuatro ejes claves de la investigación educativa relacionada a *grupos sociales en condiciones de marginación* en América Latina: la posición y el posicionamiento de los investigadores, las metodologías, el objeto que construyen o en el cual se centran y los objetivos y metas de la investigación.

Se identifican diversas *propuestas a favor del respeto y el reconocimiento de las diferencias en educación*, enfatizando sus aportes para un diálogo regional de saberes y experiencias, abordando la investigación educativa y sus narrativas desde sus aspectos epistémicos, políticos y éticos.

En ese marco, se propone *develar las pujas entre el sentido y el sinsentido de la educación, de la escuela y las diferencias* que subyacen en la acción investigativa.

Las Américas Latinas

Es importante señalar la heterogeneidad de cuestiones, aspectos y factores que se esconden debajo de un mismo nombre: las múltiples y opuestas Américas Latinas que habitan la región. Los pueblos originarios, en sus culturas y cosmovisiones —la tenencia colectiva de la tierra; el aporte al bien común a través del trabajo comunitario; la visión de la salud como un equilibrio individual, social y cósmico (Brogna, 2018); el buen vivir y los derechos de la naturaleza (Barié, 2014)—, sostienen aún hoy modos de ser y estar en el mundo que se contraponen a los postulados del devenir negro

del mundo —basado en una lógica de despojo, depredadora, extractiva, colonizadora, imperialista, esclavista y de exterminio— y de un neoliberalismo que "descansa en la visión de que todos los eventos y situaciones del mundo de la vida pueden estar dotados de valor de mercado" (Mbembé, 2016).

Los países latinoamericanos se encuentran influenciados por modelos políticos y económicos, impuestos desde diversos organismos internacionales, aumentando la pobreza de grandes sectores de la población, ampliando las brechas de desigualdad y aumentando de manera escandalosa la concentración de la riqueza y la fuga de capitales que, generalmente, provienen de la privatización de recursos naturales o de bienes y servicios que estaban bajo la órbita de los estados, como los hidrocarburos, las comunicaciones o los sistemas de transporte. Los vaivenes derivados de estos cambios impactan en el bienestar de la población; en la extensión, la calidad y la cobertura de las políticas sociales y en reconocimiento de los derechos humanos. En este contexto, América Latina ha experimentado en los últimos años un giro hacia políticas francamente neoliberales, con la asunción de grupos empresariales al poder, una disminución de los regímenes de bienestar que existían en la región, la caída de gobiernos que llevaban adelante políticas que podrían alinearse en la izquierda o centro izquierda y el surgimiento de gobiernos que han llevado adelante enormes recortes en las políticas públicas, prioritariamente, las de protección social, salud y educación.

Esta situación ha representado un aumento de situaciones de violencia hacia la población más marginada, la criminalización de la protesta social, así como un aumento de la desigualdad y de la inequidad.

Sentido y sinsentido

Poder interpretar el sentido de las dinámicas sociales, del diálogo en y entre los distintos discursos y prácticas sociales, demanda a los estudiosos sociales herramientas teóricas y conceptuales con el valor heurístico necesario para abonar a la comprensión de cuestiones complejas, en las cuales la interrelación de los factores que intervienen resulta en un efecto que excede "la suma de las partes".

En la obra *Lógica del sentido*, Deleuze (s.f.) define y analiza aspectos del sentido que consideramos importante retomar:

- "[…] el sentido nunca está solamente en uno de los dos términos de una dualidad" (p.27).
- "uno se instala «de golpe» en el sentido[1]. El sentido es como la esfera en la que ya estoy instalado para operar las designaciones posibles […] siempre presupuesto […] En otras palabras, nunca digo el sentido de lo que digo" (p.27).
- Paradoja que tensiona las categorías: el nombre de la cosa, el nombre real de la cosa, cómo la llaman, cómo se llama y lo que realmente es.[2]
- "[…] la instancia paradójica […] nunca está donde se la busca, y […] no se la encuentra donde está. *Falta a su lugar*" (p.36).[3]
- "[…] combinación de la casilla vacía y el desplazamiento perpetuo" (p.36).
- "[…] palabras valija […]: se las define en primer lugar diciendo que contraen varias palabras y envuelven varios sentidos, […] operan una ramificación infinita" (pp.39-40).
- "[…] elemento paradójico, *perpetuum mobile*" (p.54).
- Sinsentido: a la vez palabra y cosa, doble cara, a la vez exceso y defecto, casilla vacía y objeto supernumerario. Lugar sin ocupante y ocupante sin lugar.
- El sentido y el sinsentido tienen una relación "que no puede concebirse simplemente como una relación de mutua exclusión" (p.55).
- Las figuras del sinsentido toman dos formas: absurdo y paradoja capaz de seguir dos direcciones a la vez.

1 "El sentido es como la esfera en la que ya estoy instalado para operar las designaciones posibles, e incluso para pensar sus condiciones. El sentido está siempre presupuesto desde el momento en que yo empiezo a hablar; no podría empezar sin este presupuesto. En otras palabras, nunca digo el sentido de lo que digo. Pero, en cambio, puedo siempre tomar el sentido de lo que digo como el objeto de otra proposición de la que, a su vez, no digo el sentido. Entro entonces en la regresión infinita del presupuesto" (Deleuze, s.f., p.27).

2 Deleuze hace referencia al encuentro de Alicia y el Caballero en el texto de Carroll (2010).

3 "De la instancia paradójica hay que decir que nunca está donde se la busca, y que, inversamente, no se la encuentra donde está. *Falta a su lugar*, dice Lacan. Y, del mismo modo, falta a su propia identidad, falta a su propia semejanza, falta a su propio equilibrio, falta a su propio origen" (Deleuze, s.f., p.36).

- Composibilidad: convergencia de series[4] diversas, regla de una síntesis de mundo, continuum de singularidades. Incomposibilidad: divergencia de series que dependen de singularidades.
- "El mundo expresado está hecho de relaciones diferenciales y singularidades contiguas" (p.84).[5] La convergencia de singularidades define la composibilidad como regla de síntesis de ese mundo, mientras que la divergencia de singularidades señala un mundo incomposible.

Estas ideas pueden orientarnos en una perspectiva, en una mirada no lineal sobre la educación y la escuela, que escape a recetarios reduccionistas tanto en lo que respecta a políticas como a estrategias de aula. El sentido-sinsentido de la educación, su pretensión paradójica y absurda y su condición de *composibilidad* son aspectos imprescindibles de identificar en los discursos y prácticas educativas, así como en las investigaciones y las narrativas sobre la diversidad, marginalidad, equidad e igualdad

4 "La paradoja de la que derivan todas las demás es la de la regresión indefinida. Ahora bien, la regresión tiene necesariamente una forma serial: cada nombre tiene un sentido que debe ser designado por otro nombre, n1 → n2 → n3 → n4 ... Si consideramos solamente la sucesión de los nombres, la serie opera una síntesis de lo homogéneo [...] Pero si consideramos, no ya la simple sucesión de nombres, sino lo que se alterna en esta sucesión, veremos que cada nombre se toma en primer lugar en la designación que opera, y luego en el sentido que expresa, ya que es este sentido quien sirve de designado para el otro nombre: la ventaja de la presentación de Lewis Carroll consistía precisamente en hacer aparecer esta diferencia de naturaleza. Esta vez se trata de una síntesis de lo heterogéneo [...]. La ley de las dos series simultáneas es que nunca son iguales. Una representa el significante, la otra el significado. Pero, a causa de nuestra terminología, estos dos términos toman una acepción particular. Llamamos «significante» a cualquier signo en tanto que presenta en sí mismo un aspecto cualquiera del sentido; «significado», al contrario, es lo que sirve de correlato a este aspecto del sentido, es decir, lo que se define en dualidad relativa con este aspecto. Lo que es significado, nunca es el sentido mismo"(Deleuze, s.f., pp. 33-36).

5 "El mundo expresado está hecho de relaciones diferenciales y singularidades contiguas. Forma precisamente un mundo en la medida en que las series que dependen de cada singularidad convergen con las que dependen de las otras: esta convergencia *es la que define la «composibilidad» como regla de una síntesis de mundo.* Allí donde las series divergen empieza otro mundo, incomposible con el primero. La extraordinaria noción de composibilidad se define pues como un continuum de singularidades, teniendo la continuidad como criterio ideal la convergencia de las series." (Deleuze, s.f., p.84)

que evidencian el desplazamiento perpetuo de aquello que nunca está donde lo esperamos, que *falta a su lugar*.

El sentido-sinsentido de la educación

Desde inicios del siglo XIX, la obligatoriedad de la educación gratuita en América Latina impulsó dos grandes cambios: por un lado, dar sentido de pertenencia a una misma nación a poblaciones devenidas de orígenes culturales y nacionales diversos (tanto por pertenecer a pueblos originarios, como a población inmigrante) y, por otro lado, potenciar la movilidad social ascendente, a partir de la cual las sucesivas generaciones de familias analfabetas o de bajo nivel educativo adquirían —varias décadas después— la condición de *primera generación* de egresados universitarios.

Con una retrospectiva de 35 años, según Tedesco 1981 (como se citó en Saviani,1984), en 1970, "cerca del 50% de los alumnos de las escuelas primarias desertaban en condiciones de semialfabetismo o de analfabetismo potencial en la mayoría de los países de América Latina" (p.1), aún sin considerar a aquellos que en edad de hacerlo ni siquiera tuvieron acceso a la escuela. Sobre esta situación de marginalidad Saviani (1984) clasifica a las teorías educativas en dos grupos:

> En el primero tenemos aquellas teorías que entienden que la educación es un instrumento de igualación social, por lo tanto, de superación de la marginalidad. En el segundo grupo están las teorías que entienden que la educación es un instrumento de discriminación social, luego, un factor de marginación. (p.1)

Este sentido dual de la educación se agudiza en su faz de marginación, a partir de la visión que los modelos neoliberales imponen actualmente a la sociedad. Años atrás, la gobernadora de Buenos Aires preguntaba en una reunión del Rotary Club:

> ¿Es equidad que durante años hayamos poblado la provincia de Buenos Aires de universidades públicas en zonas marginales cuando todos los que estamos acá sabemos que nadie que nace en la pobreza en la Argentina hoy llega a la universidad? (Vidal, 2018)

Asimismo, el ministro de educación en el gobierno de Bolsonaro afirmó que “La idea de universidad para todos no existe. Las universidades deben quedar reservadas para una elite intelectual, que no es la misma elite económica del país” (Vélez, 2019), aunque sabemos que pertenecer a una elite intelectual requiere generalmente pertenecer a una elite económica y social, ya que los capitales culturales tienen una alta relación con la concentración de capitales económicos, sociales y políticos de la que gozan, de manera especial, ciertos grupos.

Puestos en este terreno, pensaríamos que esta situación en América Latina nos retrotrae —como un *déjà vu*— a problemáticas y demandas de los años 60 y 70, a los movimientos relacionados con la pedagogía de Paulo Freire (como se citó en Caldart, 2000), a la teología de la liberación (Dussel,1997) junto con obispos y sacerdotes del tercer mundo. Una regresión en el túnel del tiempo combinada con avances represivos de un neoliberalismo que hace empalidecer a los gobiernos de Menem, Salinas y Aylwin, surgidos muchos de ellos con posterioridad a dictaduras militares que son ahora innecesarias: ya no se requiere represión para imponer políticas extractivas y esclavistas. Prácticas como la corrupción institucionalizada y la instalación de estados depredadores han resultado más redituable y menos onerosas en términos de costo político internacional.

El sentido-sinsentido de la escuela

Podemos pensar a la escuela como el dispositivo a través del cual la pretensión homogeneizadora de los estados se lleva a cabo y la movilidad social encuentra su condición de posibilidad, pero también como el dispositivo a través del cual la sociedad nos enseña a obedecer los mandatos, en especial los de clase (Álvarez & Varela, 1991), a asumir *lo que no nos corresponde*, a aceptar un reparto desigual de capitales culturales, así como a justificar y legitimar situaciones de marginalidad y de opresión hacia ciertos grupos.

Es en la escuela donde aprendemos a ser desiguales, aprendemos que en el reparto de bienes simbólicos no podemos exigir igualdad. Los grupos que quedan excluidos en este reparto son aquellos que identificamos erróneamente como *vulnerables* (cuando la vulnerabilidad no es un atributo del sujeto sino una posición en el campo

social), marginales, deficitarios o anormales. Estos aprendizajes de obediencia a la exclusión, la desigualdad y la imputación de una diferencia negativa, se aprende en una multiplicidad de registros: desde políticas públicas, pasando por relaciones de poder institucionalizado, hasta la experiencia más íntima y subjetiva de la corporalidad.

En el estudio de Saviani (1984), la dualidad de perspectivas teóricas sobre la educación plasma que ese *instrumento* (de superación-discriminación) se hace visible en la institución escolar como campo de relaciones sociales y como dispositivo: "máquinas para hacer ver y para hacer hablar" (Focault, como se mencionó en Deleuze, 1990, p.155).[6]

Esta dualidad evidencia la paradoja en la que coexisten dos series heterogéneas, evidencia de que la educación es una casilla vacía y un perpetuum mobile, una palabra valija que condensa el sentido-sinsentido.

El sentido-sinsentido de las diferencias: trato, destrato y maltrato

En una entrevista realizada en 1999, el Dr. Fernando Reimers expresó:

> De acuerdo a los datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, el número de personas que vive debajo de la línea de la pobreza se incrementó de 136 millones en 1980 a 204 millones en 1997 y el número de gente en extrema pobreza se incrementó de 62 millones a 90 millones en el mismo período. (Reimers, como se citó en Cordero, 1999, p.73)

6 "Los dispositivos tienen, pues, como componentes, líneas de visibilidad, de enunciación, líneas de fuerzas, líneas de subjetivación, líneas de ruptura, de fisura, de fractura que se entrecruzan y se mezclan mientras unas suscitan otras a través de variaciones o hasta de mutaciones de disposición. De esta circunstancia se desprenden dos importantes consecuencias para una filosofía de los dispositivos. La primera es el repudio de los universales. El universal, en efecto, no explica nada, sino que lo que hay que explicar es el universal mismo. Todas las líneas son líneas de variación que no tienen ni siquiera coordenadas constantes. Lo uno, el todo, lo verdadero, el objeto, el sujeto no son universales, sino que son procesos singulares de unificación, de totalización, de verificación, de objetivación, de subjetivación, procesos inmanentes a un determinado dispositivo" (Deleuze, 1990, p.156).

El periodo mencionado coincide con gobiernos dictatoriales en la región y la imposición de economías liberales. El autor señala factores que restringen las o*portunidades educativas*, especialmente aquellos asociados a los sujetos (menores recursos de algunas familias, expectativas docentes relacionadas a la situación económica de los padres, fragmentación de la oferta en función del financiamiento, etc.), en lugar de enfatizar cuestiones estructurales. Sobre el reconocimiento y valorización de las diferencias, Reimers cuestionaba hace 20 años, la estandarización de las políticas nacionales e institucionales:

> Por otro lado, el hecho de tener un calendario escolar único, enseñar en una lengua 'nacional', presentar currícula con referentes concretos que son más cercanos a ciertos grupos de niños y ajenos a otros y manejar una forma única de trabajo en el aula, son otros tipos de influencias que afectan la equidad de oportunidades educativas. (como se citó en Cordero, 1999, p.77)

La puja por determinar cuál es el sentido de la diferencia transforma en un campo de batalla, simbólico y político, las prácticas y los discursos a través de las cuales se señalan qué grupos están en una situación de privilegio y cuáles en una de opresión. Es la puja por determinar qué diferencias serán negativas y deficitarias (carentes, en deuda) y cuáles serán positivas (con un plus, que exceden). Diferencias cuyos sentidos legitiman la exclusión y la segregación o, por el contrario, legitiman un trato preferencial, de privilegio y supremacía.

Entendido en este contexto interesa identificar cuáles serían las experiencias de investigación, las experiencias educativas que (se) narran respecto a estos grupos: cuáles son estas experiencias educativas y para qué se recupera esta narrativa, quién relata, quién investiga las condiciones de marginación y el devenir histórico de la trayectoria de esta posición marginal. Reconocer las dinámicas, las relacione sociales y de poder que han estado en juego, en puja, y atender de manera especial la naturalización que el sistema hace de la condición de *marginabilidad* como un atributo de sujetos individuales y colectivos homologable a peligroso, sospechoso o transgresor.

Ejes y aportes en la investigación latinoamericana

En la investigación educativa en América Latina los ejes centrales en lo referente a *grupos sociales en condiciones de marginación* identifican principalmente a *colectivos en situación de pobreza, pertenecientes a pueblos originarios o grupos migrantes, niñas y mujeres, personas de la comunidad LGTTTBI, personas con discapacidad y personas en conflicto con la ley.*

Luego de una primera revisión documental, para el presente análisis se abordarán cuatro estudios contextuales que constituyen los antecedentes históricos de la situación actual, así como los resultados de investigaciones que se presentan en dos documentos e identifican algunos de los aspectos centrales en las narrativas educativas actuales: *desigualdad, multiculturalidad, exclusión, racismo, capacitismo, sexismo, deprivación, violencia, equidad y resistencias en diferentes países de América Latina*.

Además de los grupos y los aspectos centrales que las investigaciones identifican, en los contextos educativos marcados por los vaivenes políticos y económicos en nuestros países, es necesario señalar otro aporte que se retoma en las narrativas educativas: la interseccionalidad entre los diferentes grupos, así como la situación de múltiple discriminación y acumulación de desventaja social y educativa que se genera.

Estudios contextuales

Uno de los ejes que proponía Saviani (1984), en su texto sobre teorías de la educación y el problema de la marginalinalidad, es identificar la forma en la cual las diferentes teorías educativas y pedagógicas conciben al *sujeto marginal* y cuáles son las causas de esta cuestión. Significativamente, aun cuando realiza una crítica a las acciones compensatorias en educación, la educación especial no es problematizada.

Por otro lado, Muñoz y Ulloa (1994) revisaron diferentes estudios sobre el origen sobre desigualdades educativas, planteando cuatro tesis:

A. Primera tesis
   Las desigualdades educativas son originadas por un conjunto de factores externos a los sistemas educativos; por lo que tales desigualdades se derivan de las que ya existen entre los distintos estratos integrantes de la formación social en la que los sistemas educativos están inmersos. (p.13)

B. Segunda tesis

Las desigualdades educativas se originan en el hecho de que la educación que se ofrece a los estratos sociales de menores recursos está pauperizada, no es administrada de acuerdo con los intereses de esos sectores y, por ende, refuerza las desigualdades sociales preexistentes. (p.17)

C. Tercera tesis

Las desigualdades educativas se originan en el hecho de que los currículos (habiendo sido diseñados de acuerdo con las características culturales y las necesidades sociales de los países económicamente dominantes) no son relevantes para los sectores sociales de los países dependientes que no comparten las características culturales de los sectores hacia los que dichos currículos están dirigidos. (p.23)

D. Cuarta tesis

Las desigualdades educativas se originan en el hecho de que la educación que reciben los sectores sociales de menores recursos es impartida por medio de procedimientos que fueron diseñados —y de agentes que fueron preparados— para responder a los requerimientos de otros sectores, también integrantes de las sociedades de las que aquéllos forman parte. (p.26)

Desde perspectivas en mayor o menor grado deterministas, las hipótesis explican la desigualdad a través de relaciones sociales y reconocen un escaso nivel de agencia a los diferentes actores. Considerando acciones en el corto, mediano y largo plazo, Muñoz y Ulloa (1994) proponen dos tipos de estrategias: por un lado, aquellas cuyo objetivo es *compensar* ciertas situaciones de desventajas como las alimenticias y las relacionadas a escasa estimulación pre-escolar por deprivación sociocultural de las familias, para adecuar a los alumnos a las exigencias del sistema educativo; por otro lado, proponen adecuar la operación de los sistemas operativos "a las características culturales, aspiraciones, y posibilidades de los distintos sectores sociales que integran la demanda educativa" (p.33). En los estudios, es posible inferir diferentes líneas a seguir; se condensa la paradoja educativa, en términos de Deleuze: el sentido-sinsentido de un sistema educativo incapaz de revertir las condiciones sociales que impiden la igualdad a la que enuncia aspirar.

Por otro lado, Reimers (como se citó en Cordero, 1999) distingue el impacto de la educación en la vida de *los pobres*, como oportunidades educativas, del impacto de la educación en la pobreza y la desigualdad, a través de una real movilidad social y una superación generacional en los niveles educativos. El origen étnico, la desigualdad geográfica y el ingreso están relacionados con los menores resultados en pruebas estandarizadas y, coincidentemente, con las expectativas de los docentes. El tipo de financiamiento y la estratificación del sistema educativo replican la desigualdad social al interior de este. Sin embargo, la estratificación social y la desigualdad que influyen en las oportunidades de los niños, según Reimers, son reificadas sin cuestionar los esquemas de distribución de la riqueza en la región y una cultura que legitima una enorme concentración de los recursos en una minoría de la sociedad.

Por último, Bonal (2006) hace un llamado a asumir "los límites de la política educativa como mecanismo de lucha contra la pobreza" (p.17) y refiere que:

> Existe un amplio terreno para la investigación, la reflexión y el debate y para repensar formas de intervención suficientemente imaginativas para conseguir un mayor aprovechamiento educativo del alumnado pobre. Las denominadas políticas de subjetividad, centradas en intervenir sobre los pilares del proyecto, la confianza y las narrativas de los jóvenes y adolescentes en situación de pobreza (Tedesco, 2004), son un ejemplo de posibles nuevas políticas, más flexibles y más acordes con la atención a una diversidad de situaciones que sólo tienen en común el compartir una situación objetiva de pobreza. (p.18)

Esta línea marca también una trayectoria posible en la investigación de otros grupos excluidos y rezagados por el sistema educativo. La toma de conciencia y la asunción de la propia capacidad de agencia de los sujetos, a través de intervenciones educativas mostrarán, en estudios longitudinales, el impacto en la vida de las personas de esquemas educativos centrados en prácticas y posicionamientos que nos remiten a las propuestas pedagógicas de Freire (2007):

> La educación de las masas se hace algo absolutamente fundamental entre nosotros. Educación que, libre de alienación, sea una fuerza para el cambio y para la libertad. La opción, por lo tanto, está entre una educación para la domesticación alienada y una educación para la libertad. Educación para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto.
> [...] El autor estaba y está convencido de que la "elevación del pensamiento" de las masas "que se suele llamar apresuradamente politización", como se refiere Fanón en *Los condenados de la tierra*, y que constituyó para tilos una forma de "ser responsable en los países subdesarrollados", comienza exactamente con esta autorreflexión. Autorreflexión que las llevará a la consecuente profundización de su toma de conciencia y de la cual resultará su inserción en la historia, ya no como espectadores, sino como actores y autores. (pp.25-26)

Evidencias de la instancia paradójica: investigaciones sobre educación

Tomaremos como referencia los informes de dos investigaciones que evidencian la impronta de la historia de desigualdad y marginación hacia ciertos grupos en la trayectoria educativa de los sujetos. En su texto "La educación indígena en el Perú. Cuando la oportunidad habla una sola lengua", Kudó (2004) reseñó la complejidad del contexto social y político del país, identifica la contradicción cultural que representa la visión comunitaria del mundo indígena y el valor a los logros individuales de la cultura occidental:

> La socialización en la familia y las culturas indígenas, de carácter colectivista, enfatiza la idea de que la persona está inherente y fundamentalmente conectada con otros, valorando principalmente la reciprocidad, el sentido de pertenencia, la jerarquía, la lealtad, la búsqueda de consensos, el respeto, las obligaciones sociales, la evaluación de la vida en función de la satisfacción de las necesidades colectivas y la contribución personal a este propósito (Markus, Fiske, Nisbett y Kitayama, 1998; Markus y Kitayama, 1994). [...]

> Según Ortiz y Yamamoto (1994), la idea de "individuo" no es propia de sociedades colectivistas, por lo que los procesos de identidad en culturas como la andina, por ejemplo, se configuran a partir del vínculo de cada persona con su familia y su comunidad. En este sentido, las relaciones sociales, los roles, las normas y la solidaridad del grupo son más valoradas que la expresión de la individualidad. (pp.95-96)

Kudó (2004) analizó la intersección entre pobreza y etnicidad en ámbitos rurales y urbanos, además, cuestiones como la migración y la castellanización de las lenguas originarias, el trabajo infantil, los modelos estandarizados de enseñanza y evaluación, como elementos a considerar en los procesos educativos y propuso —entre otras cuestiones— identificar las necesidades particulares a fin de dar respuestas pertinentes, revalorizar el papel de los docentes,[7] considerar las desigualdades educativas[8] y profundizar experiencias de educación bilingüe intercultural.

A través de un estudio etnográfico con enfoque de constructivismo social, Hernández (2017) analizó "algunas creencias que alimentan el racismo en un contexto barrial de Buenos Aires, particularmente [...] la discriminación de población indígena migrante de origen aimara, guaraní y quechua cuyos hijos asisten a la primaria del barrio", en su relación con la discriminación y "la resistencia contracultural que existe como prácticas de sobrevivencia entre estas poblaciones indígenas". En el marco de procesos migratorios que han demostrado cambios en su composición y dirección, Hernández señaló como condiciones de posibilidad de esta migración Sur-Sur hacia Argentina, acuerdos regionales como las políticas del Mercosur, factores de atracción como el acceso a la salud, la educación y las condiciones del mercado de trabajo que posibilitaba el envío de remesas a sus países de origen. Dentro de la historia argentina

7 "debemos comprender que, además de impartir contenidos académicos, los maestros desempeñan una función crucial como reproductores de la discriminación, el racismo y la violencia o, en el caso opuesto, como agentes de cambio" (Kudó, 2004, p.127).

8 "no sólo en términos de acceso, sino también en cuanto al analfabetismo, niveles de instrucción, expectativas de vida escolar, calidad y pertinencia" (Kudó, 2004, p.126).

—en la que se cuenta la matanza y exterminio de grupos originarios como política de estado, y donde las colectividades europeas generaban sus propios espacios educativos— las aulas poliétnicas representan un laboratorio para el estudio de los cambios y las continuidades en las dinámicas sociales. Aun valorizando las posibilidades compensatorias de la escuela, el autor señala que:

> lo que me resulta inquietante es que el racismo endogámico que detecté está muy ligado a la explotación que caracteriza gran parte de las actividades económicas informales en que se insertan estas poblaciones, pues tiene la condición de la depredación interétnica, sobre todo entre bolivianos y parece reproducir, incluso, las relaciones de poder y colonizaje que parecían rebasadas. (Hernández, 2017)

Conclusiones

En diálogo con las investigaciones, las consideraciones finales tienden, entonces, a pensar las diferencias en el contexto de la puja por los sentidos y sinsentidos en la educación y la escuela en contextos de marginación en América Latina.

En términos de las paradojas deleuzianas, ¿cuál es el sentido de la escuela dentro de un sistema que parte de la idea de que los pobres y aquellos que no pertenecen a una elite intelectual no avanzarán ni progresarán en su trayectoria educativa?

Debemos poner sobre la mesa la contradicción y cuestionarnos si es posible crear espacios de cohesión para el reconocimiento y revalorización de las diferencias, o la escuela *toma las dos direcciones*, reproduce la exclusión y la desigualdad, crea canales de expulsión, de exclusión de ciertos grupos que —todos saben— no avanzarán en un sistema educativo escolar graduado, nivelado y homogéneo, del que terminarán desertando luego de frustrantes experiencias de repetición. ¿Acaso coexisten en la escuela la idea de poblaciones *ineducables* con experiencias que potencian la resistencia hacia las prácticas y discursos hegemónicos que legitiman la desigualdad, la exclusión y la opresión?

Referencias

Álvarez, F., & Varela, J. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Editorial La Piqueta.

Barié, C. G. (2014). Nuevas narrativas constitucionales en Bolivia y Ecuador: el buen vivir y los derechos de la naturaleza. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos, 59*, 9-40. https://doi.org/10.1016/S1665-8574(14)71724-7

Bonal, X. (2006). Introducción. Educación y pobreza en América Latina: reflexiones y orientaciones para nuevas agendas políticas. En *Globalización, educación y pobreza en América Latina. ¿Hacia una nueva agenda política?* Fundación CIBOD.

Brogna, P. (2018). Discapacidad en la cosmovisión nahua, la representación de un cuerpo múltiple. *Revista Pasajes*, (6), 1-16. https://revistapasajes.site/2018/02/ejemplar-6/

Caldart, R. (2000). *Pedagoga do Movimento Sem Terra – UFRB*. Vozes. https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/livro-pedagogia-da-terra-mst.pdf

Carroll, L. (2010). *Alicia a través del espejo*. Editorial Austral.

Cordero, G. (1999). Educación, pobreza y desigualdad. Entrevista a Fernando Reimers. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 1*(1), 72-80.

Deleuze, G. (s.f.). *Lógica del sentido* (Trad. Miguel Morey). Edición Electrónica. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.

Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En *Michael Foucault, filósofo*. Guedisa.

Dussel, E. (1997). Teología de la liberación. Transformaciones de los supuestos epistemológicos. *Theologica Xaveriana*, (122), 203-213. https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/teoxaveriana/article/view/21202/16501

Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

Hernández, D. (2017). *Vida escolar, racismo y resistencia étnica en un barrio de Buenos Aires, Argentina* (Conferencia). 14th Inter-American Symposium on Ethnography and Education 2017, El Paso, Texas.

Kudó, I. (2004). La educación indígena en el Perú. Cuando la oportunidad habla una sola lengua. En D. Winkler & S. Cueto (Eds.), *Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina*. PREAL. http://archive.thedialogue.org/PublicationFiles/EtnicidadRazayGenero.pdf

Mebmbé, A. (2016). *Crítica de la razón negra*. Editorial Futuro Anterior.

Muñoz, C., & Ulloa, M. (1994). Cuatro tesis sobre el origen de las desigualdades educativas Una reflexión apoyada en el caso de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 22*(2), 11-58. https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1991_2000/r_texto/t_1992_2_02.pdf

Saviani, D. (1984). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, (13). http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5099

Vélez, R. (2019). Para el Ministro de Educación de Brasil, "la idea de una universidad para todos no existe, va a quedar reservada para una elite intelectual". *Diario Popular*. https://www.diariopopular.com.ar/internacionales/para-el-ministro-educacion-brasil-la-idea-una-universidad-todos-no-existe-va-quedar-reservada-una-elite-intelectual-n383886

Vidal, M. E. (2018). Para Vidal sobran universidades públicas. *Página12*. https://www.pagina12.com.ar/118246-para-vidal-sobran-universidades-publicas

CAPÍTULO 7

Las diferencias lingüístico-culturales de estudiantes retornados y su impacto en la escuela

María Guadalupe Ávila Vázquez 

Departamento de Investigación Educativa, Sistema Educativo Estatal Regular

San Luis Potosí (México)

En el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2010; Llegar a los marginados*, se reconocía como grupos sociales marginados a aquellos excluidos: discapacitados (deficientes mentales, seropositivos, mudos, ciegos, sordos, discapacitados físicos, etc.) o sectores desfavorecidos de la sociedad como, por ejemplo, niños que trabajan, mal nutridos, con mala salud, pobres, pertenecientes a un pueblo indígena o minoría étnica, con padres con un bajo nivel educativo, que recorren grandes distancias para llegar a la escuela, inmigrantes, pertenecientes a familias rurales, que viven en países en conflictos armados, entre muchos otros. Por lo tanto, si un grupo presenta una o más de estas condiciones sociales, se encuentra en el rango de grupo vulnerable. Circunstancia enfrentada por los estudiantes retornados que se insertan en el sistema educativo nacional, en este caso, los que se incorporan en el municipio de San Luis Potosí, San Luis Potosí, México.

En el plano internacional, los estudios científicos concernientes a la migración en Latinoamérica la caracterizan a partir del origen, destino, trayectoria, sufrimientos, remesas, así como el tema de retornados temporales que visitan a la familia en el lugar que los expulsó. Villafuerte y García (2008) argumentaron que, en el 2008, los países de destino eran Estados Unidos, Italia, España, Alemania Canadá, Cuba, Colombia, Chile y Guatemala. En el caso de Ecuador se documenta el retorno parcial de los inmigrantes

como la visita a los familiares en el lugar de origen. Sojo (2008) evidenció cómo la condición inmigrante de Latinoamérica esta permeada por las prácticas de exclusión social, como la xenofobia, la segregación espacial, la explotación sexual, la trata de personas, etc., sobre todo, para quienes se encuentran sin documentos, aunque incluso cuando se tienen documentos se sufre de estas prácticas.

Para el caso de México, en el ámbito internacional, el tema de la migración ha sido estudiado desde diversos enfoques: (a) histórico (Alanís, 2004, 2007) quien documenta el retorno de connacionales que trabajaban de manera temporal bajo el programa bracero durante los periodos de 1934-1940 y 1890-1922; (b) demográficos (Calvo & López, 1988; López & Pardo, 1988; Moctezuma,1999, 2001); (c) sociales (Moctezuma, 2000, 2001, 2006); y (d) políticas públicas (Moctezuma, 2004, 2006). Los estudios referentes a la relación entre migración y educación en México han sido abordados por diversos autores (López, 2005; Ruiz & Valdez, 2012, 2007; Valdez, 2008; Zúñiga et al., 2008) en la frontera Norte.

Por otra parte, como consecuencia de la crisis financiera de 2008 en Estados Unidos, se propusieron políticas anti-inmigratorias en diferentes ciudades de ese país, como la SB 1070 en Arizona, HB 670 en Tennesse, SB 590 en Indiana, HB 87 en Georgia, HB 56 en Alabama, SB 20 en Carolina del Sur y otras más (BBVA Research Mexico, 2010). Estas políticas tenían como finalidad controlar a los inmigrantes, principalmente a los de origen mexicano. Arizona reportaba que, a partir de la promulgación de la Ley SB 1070, se calculaba que había 100 000 hispanos de origen mexicano menos de los que había al inicio de 2010 (1.3 millones). El objetivo de esta Ley era desalentar y detener la entrada de personas sin documentos al país, además de criminalizar a quienes no podían probar su estatus legal. Pretendía criminalizar a los residentes con documentos y nativos que brindaran trabajo o ayuda a quienes no contaran con documentos. Otros ejemplos de las pretensiones de las leyes anti-inmigrantes son: la Ley HB56 en Alabama, que exigía a la policía local verificar el estatus migratorio de cualquier persona que despertará *sospecha razonable* de estar ilegalmente en el país; la Ley HB87, que penalizaba hasta por 15 años de cárcel y multas de hasta 25 000 dólares, a quienes utilizaran identificación falsa para obtener empleo en el Estado (BBVA, 2010).

Este contexto político obligó a familias completas de origen mexicano al retorno voluntario o involuntario a su lugar de origen, trayendo consigo a niños en edad escolar que se incorporaron al sistema educativo nacional. Sucesos documentados en las escuelas de la zona conurbada de Guadalajara (Cano, 2008; Sañudo, 2008) mostraban desde el proceso de inscripción hasta situaciones problemáticas por parte de los padres, docentes o alumnos, relacionados con la educación. Generándose otra arista de la migración internacional, bajo el tema de estudiantes transnacionales en un mundo globalizado o migración de retorno (Valdez, 2011) como referente de la migración mexicana.

Las voces de los estudiantes mostraban las razones por las que habían tenido que retornar, debido al trato criminalizado de las políticas antiinmigrantes de la ciudad de la que procedían, por ejemplo, una de las voces de los estudiantes expresaba con voz quebrada por la emoción que le generaba el recuerdo del regreso, con lágrimas en los ojos y con la mirada baja:

> *no sabemos qué problema tuvo mi papá, simplemente nos dijo prepárense porque esta noche nos vamos, y así fue, esa noche regresamos a San Luis y por primera vez conocí a mis abuelos… aquí estamos, recuerdo que mi mamá siempre tenía miedo porque andaban cerca los de ICE.* (RO20062012, comunicación personal).

Otras voces compartidas expresaban: *"yo no me quería venir"* (FES18M20062012, comunicación personal). Un profundo suspiro, voz entrecortada e inaudible expresaba la frase anterior. Mantenía la vista fija en el piso. Al levantar la mirada sus ojos están al borde del llanto y se percibía el esfuerzo realizado por contenerse.

En este grupo focal estaban otros dos estudiantes que, al observar a su compañero, sus memorias los trasladaban a la experiencia vivida tiempo atrás. Haciendo eco en lo expresado por su compañero y con voz temblorosa uno expresó: *"ni yo… solo que ellos quisieron* […] *no sé qué hacer... me enojé con ellos… bueno… no sé* […] *quería conocer el lugar en donde habían nacido… pero no quedarnos* […] *no me dejaron despedir de mis amigos"* (FES18M20062012, comunicación personal).

Voces que entreveraban la elección al retorno, pero también el retorno involuntario y del que los tutores evitaban hablar en la entrevista. Vivir el duelo de haber dejado su habitus, en donde entraban en conflicto las emociones, los sentimientos, los lugares de convergencia con los otros, los compañeros con los que compartieron espacios y temporalidad durante su primera escolarización.

Considerando el contexto de migración nacional y latinoamericano, este ensayo tiene como propósito visibilizar el bilingüismo y algunas de las prácticas culturales, que experimentaban los estudiantes retornados, con experiencia escolar en el extranjero; realidades sentidas al interior de las instituciones educativas al incorporarse a estas en el municipio de San Luis Potosí.

La investigación se documentó en dos periodos; en el nivel de secundaria de 2010-2013 y en 2015-2017 para el nivel de educación primaria. El estudio se abordó desde un enfoque mixto, empleando la técnica de "bola de nieve", para posteriormente aplicar encuestas, hacer entrevistas y grupo focales, en donde nada se daba por conocido y, la mayor parte del tiempo, el investigador se ponía en el lugar del otro al llevar a cabo la interpretación (Bertely, 2000; Murueta, 2004), investigación que se posicionaba en dos campos: migración y educación, cuyo análisis se centraba en las unidades de la familia y la escuela.

Hallazgos sobre estudiantes retornados y su impacto en el campo educativo

Identificar a este grupo vulnerable era todo un reto, no era visible su existencia ante las autoridades educativas y comunidad escolar en general, existían parcialmente en las bases de datos internas, más no en las estadísticas que se generaban para la Secretaría de Educación Pública (SEP). Situación inquietante, en el sentido de que se podría estar generando un trato de desigualdad, al no practicarse la equidad al interior de las aulas y la escuela en general. Las cifras estatales indicaban que, para el año 2010, se atendieron en educación básica un total de 7184 estudiantes retornados; de los que 929 se habían incorporado en el nivel de secundaria. Para 2011, se atendieron 8448; de secundaria 1160 estudiantes distribuidos por todo el territorio estatal, en estas cifras no se consideraron a los estudiantes incorporados a las escuelas del Sistema Educativo Estatal Regular debido a la ausencia de estadísticas que los identificara (tabla 1).

Tabla 1

Estudiantes retornados inscritos en instituciones educativas en el Estado de San Luis Potosí, 2010 y 2011

Nivel	Alumnos 2010	Alumnos 2011
Preescolar	2 127	1 934
Primaria	4 128	5 354
Secundaria	929	1 160
Total	7 184	8 448

Nota. Elaboración propia con datos de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de San Luis Potosí (SEGE, 2010, 2011).

La suma correspondiente al nivel de secundaria fue de 2089 datos parciales, no obstante, estos datos ya desglosados por los 58 municipios de la entidad revelaron que en el municipio sumaban, en 2010, 171 estudiantes retornados y, en 2011, 210. Los datos muestran que los estudiantes se incorporan física y estadísticamente a la escuela secundaria, siendo invisible la condición de retornado, lo que se traduce en un trato de inequidad, ya que quienes tienen experiencia escolar en el extranjero se enfrentan a una cultura y currículo diferente.

Estudiantes retornados y su capital lingüístico cultural

Los aportes de Bourdieu (2005), respecto al capital cultural, ayudaron a comprender el capital cultural-lingüístico del que eran poseedores, que incluía la capacidad de hablar y entender dos lenguas: español e inglés. Capital que, en la escuela a la que se incorporaban para continuar su educación básica, era un factor de exclusión en la clase de inglés y, en otros casos, de la escuela misma. En contexto de migración internacional, los chicos acompañan a sus padres viajando en familia, recibiendo educación básica en instituciones educativas cercanas a la localidad a la que retornan.

A partir del análisis de encuesta, del registro de diario de campo, de entrevistas individuales y grupos focales con estudiantes retornados, tutores, trabajadoras sociales, docentes y directivos de escuelas secundarias del municipio de San Luis Potosí a las que ingresaron, se identificaron patrones propios al plano de lo cultural, en donde no solo se consideran factores de una cultura sino que, más bien, la vida de estos estudiantes se encontraba transitando entre una cultura y otra; la que habitaron desde su nacimiento y con la que estuvieron en contacto al momento en que la familia retornaba al municipio de San Luis Potosí. Pero, también, patrones de exclusión de espacios educativos, al no tener conocimiento de su condición de estudiante migrante retornado.

Habitus y capital cultural de los retornados

La variable demográfica que indicaba lugar de nacimiento de los estudiantes retornados, así como los lugares de residencia en Estados Unidos, permitía inferir el *habitus* en el que se desarrollaron durante las primeras etapas de su vida, de tal forma que fueron incorporando hábitos, actitudes, costumbres y tradiciones de los espacios transitados, en donde el capital lingüístico estaba permeando en todo momento. Entendiendo *habitus* como todo aquello que adquirió conforme avanzaba en sus interrelaciones con los otros y que se fue encarnando en forma duradera en su cuerpo en forma de disposiciones permanentes (Bourdieu, 2008), configurando su identidad, en donde entra en juego la historia individual de cada uno.

El habitus es producto de los condicionamientos, sometidos a una transformación que reproduce las condiciones sociales con característica de imprevisible (Bourdieu, 2008). La conformación del habitus en un individuo implica las capacidades de asimilación de la cultura en la que se encuentre. Sin dejar de considerar que, de igual forma, es adaptación. Al retornar, la capacidad de adaptación al entrar en contacto con otra cultura que, aunque no le era ajena, estaba distante de ella, comienza por asimilar y adaptarse a la cultura de la que estaba distante, resignificando el capital lingüístico con el que se comunicaban con sus padres. La lengua ha sido un factor mediador, en sus relaciones con los otros, en cada uno de los diferentes espacios geográficos transitados, cuyas características culturales difieren desde su mismo uso, ya que ambos países, por los que habían andado, tienen su idioma oficial.

El habitus de estos estudiantes, en particular de aquellos que tuvieron la oportunidad de cursar parte de su educación básica en Estados Unidos, permitió que dentro de su bagaje de conocimientos incorporaran competencias comunicativas de dos lenguas: la de origen de sus padres y la oficial del país del que son ciudadanos por nacimiento. Se identificó que la mayoría de quienes tenían experiencia escolar en instituciones del extranjero, en los dos primeros años de su educación, la recibieron en su lengua materna; es decir, en la lengua con la cual se comunicaban con sus padres.

Quienes cursaron entre seis y siete años de educación básica en Estados Unidos, referían haber recibido sus clases en dos idiomas, español e inglés, hasta terminar por recibirlas solo en el oficial. Una minoría había cursado parte de su educación en el idioma oficial del país, incorporando nuevos conocimientos y habilidades comunicativas a su capital lingüístico, situación que, en un momento dado, los colocaba en desventaja frente a los otros, en la circunstancia de retornar a San Luis Potosí. Desventaja, provocada en parte, por las diferencias generadas por la comunicación intercultural[1], en relación a la lengua en que recibían las clases de asignatura en la institución a la que se habían incorporado como retornados, en un contexto en el que convivían como minorías, en donde enfrentaban aspectos culturales del retornado y de los mexicanos por nacimiento —sin experiencia escolar en el extranjero—; en donde la minoría se encontraba en algunos casos en desventaja (excluidos) y, en otros, eran considerados como los diferentes (García Canclini, 2005).

Diferentes o incluidos

Las diferencias culturales de los estudiantes retornados no eran identificadas por el personal de las escuelas, pero se expresaba de manera inconsciente por directores y trabajadoras sociales, cuando el profesor de asignatura excluía a estos estudiantes de su clase, quizás por el desconocimiento de la condición de retornado del alumno o la ignorancia del impacto que el fenómeno migratorio estaba teniendo en el campo de la educación.

1 Entendida (para los anglosajones) primero como relaciones interpersonales entre miembros de una misma sociedad o de culturas diferentes, y luego abarcando también las comunicaciones facilitadas por los medios masivos entre sociedades distintas. Néstor García Canclini (2005) Diferentes, desiguales y desconectados

Expresaba un director respecto a un estudiante retornado: *"Es un muchacho que tiene problemas de disciplina… su maestro de inglés ya no lo aguanta… ahorita acaba de llegar a la dirección acompañado de su asesora"*. La asesora comunica que estará expulsado de la clase de inglés por un mes… *"¿se imagina?, lo tendremos aquí en la dirección mientras transcurre la clase de inglés durante un mes"*.

Escuchar constantemente en charlas de pasillos con docentes frente a grupo y directivos del nivel de secundaria, primero, la negación de la existencia de los estudiantes retornados inscritos en las instituciones escolares; segundo: reconocerlos como individuos con derecho a la educación, pero no como sujetos poseedores de un capital lingüístico diferente al del otro, con quien se interrelacionaban al interior de la escuela; lo cual los colocaba en el esquema de desigualdad social y de inequidad educativa, vulnerando su derecho a un trato de igualdad.

En la relación con sus pares, la lengua era un factor mediador. Los estudiantes retornados intercambiaban ideas y dudas, propiciadas a partir de las asignaturas que trataban al interior del aula; en donde interrogar a sus iguales se convertía en una actividad que proporcionaba cierto confort al no querer enfrentar la sanción del profesor de asignatura por *"no estudiar"* o *"no prestar atención"* —frases expresadas por estos estudiantes—. Todos los estudiantes entrevistados, con experiencia escolar en el extranjero, referían haber construido en el grupo una relación entre dos iguales; casi siempre del mismo sexo; relación que basaban en la afinidad expresada entre ellos. Esta les permitía comprender y aprender parte del entorno cultural del que formaban parte, en donde el estudiante retornado y el solidario intercambiaban conocimiento de la cultura de ambos; en cierta forma, era incluido al grupo por sus iguales. Para el retornado, los mecanismos de asimilación del nuevo habitus implicaba el reconocimiento del capital lingüístico de la región a la que habían retornado; capital, con el que habían estado en contacto en su forma básica. La conjunción de los capitales lingüísticos de los contextos por los que transitaban obligaba a que en los estudiantes retornados se diera la reconfiguración de su capital cultural priorizando lo lingüístico.

Los estudiantes y padres entrevistados coincidían en señalar que al retornar e incorporarse a la escuela y posterior a la aplicación de una evaluación diagnóstica,

las autoridades educativas (directores y subdirectores) les explicaban que una de las prioridades que tenían los estudiantes y tutores era asimilar lo más rápido posible la lingüística y gramática del idioma español, en su uso correcto de la región, ya que este era un factor esencial para la promoción al siguiente ciclo escolar y, en casos extremos, para permanecer en la institución.

El currículo de secundaria implicaba el aprendizaje de un segundo idioma, en este caso, inglés; en esta asignatura, los estudiantes expresaban tener participación durante la clase; aunque referían que al incorporarse se sentían incómodos; primero, porque el maestro de la asignatura no conocía la pronunciación exacta de las palabras y, segundo, porque cuando pedían se les permitiera participar, el maestro les "corregía" la pronunciación de las palabras. Entonces, entraban en conflicto, porque en las escuelas de las que procedían les habían enseñado a leer y escribir inglés en su forma correcta. El profesor, por su parte, reaccionaba señalándoles que ellos no eran los maestros, que *"no sabían hablar el español, mucho menos el inglés".*

Esto promovía entre los estudiantes retornados, la no participación, no solo en la clase de inglés; algunos de sus compañeros de aula, lo tomaban como pretexto para agredirlos, por *"no saber hablar correctamente el español y por creerse listo en la clase de inglés"*. La descalificación del capital lingüístico los llevaba a elegir no participar durante las clases. Por otra parte, los llevaba a fortalecer lazos de amistad con su igual, generándose la construcción de pequeñas redes sociales al interior del aula que traspasaba los muros, de tal manera que eran sus congéneres quienes les ayudaban en buen número de casos a enfrentar y resolver los problemas de tipo lingüístico que impactaban en lo académico.

Las redes que se construían en torno al hecho educativo de los retornados funcionaban con reciprocidad. Se construía el aprendizaje en forma colaborativa entre los estudiantes, ya que cuando eran aceptados por el grupo, quienes no tomaban importancia a su condición de retornado, se acercaban para solicitarles la correcta pronunciación de las palabras y la escritura de enunciados en el idioma inglés. Hecho que los profesores consideraban una conducta negativa, ya que faltaban a la disciplina del grupo, al estar hablando durante la clase y, por lo tanto, se requería una sanción.

Por otra parte, cuando el profesor no era tan rígido durante la clase, los estudiantes colaboraban en el aprendizaje en forma general, ya que referían intercambiar conocimiento acerca de la correcta pronunciación y escritura de las palabras en ambos sentidos: español para los retornados e inglés para los solidarios.

Sin embargo, también se narraban situaciones en donde el docente favorecía a los estudiantes retornados y valoraban su participación, proporcionando la oportunidad para su colaboración durante la clase de inglés. Eran requeridos fuera del horario de clase por sus maestros, para ponerse de acuerdo en los momentos en que participarían, incluyéndolos como monitores de clase; en donde el docente, se encargaba de coordinar la participación de los demás; propiciando que los estudiantes retornados fueran valorados por su conocimiento del inglés, por parte del grupo. Circunstancialmente, al interior del aula, el profesor reconocía ante los demás la capacidad que tenía el estudiante retornado, en cuanto al idioma inglés; promoviendo que los demás estudiantes valoraran y cooperaran para el bienestar emocional del retornado.

En el caso de los alumnos de primaria, donde el profesor es responsable de los avances académicos, la situación difiere; el docente trabajaba en estrecha relación con los tutores, brindando oportunidad para que se asimilaran en el menor tiempo posible. En esta situación, las prácticas culturales ocasionaban entre los retornados y los nativos inquietud momentánea, que en buen número de las ocasiones no traspasaba los muros del aula. No obstante, de igual manera eran vistas como conductas inapropiadas en donde los retornados tenían que asimilarse a la mayoría del grupo. En cuanto a los problemas de tipo lingüístico, se documentó un caso en donde el alumno se incorporó a tercer grado por su edad, situación resuelta por la escuela, ya que contaba con docente de inglés que se encargaba de asistir al alumno en las evaluaciones realizadas por el docente. Recibía además atención extraescolar relacionada con la lectura y escritura del idioma oficial, español.

Para reflexionar

En México, en un sistema educativo, en donde la enseñanza del inglés se encuentra plasmado en el currículo escolar como uno de los idiomas que los estudiantes de educación

básica (primaria y secundaria) deben de aprender como segunda lengua, la participación de estudiantes retornados en las aulas de secundaria era una oportunidad para que, al interior de estas, se llevara a cabo el aprendizaje basado en la colaboración de todos. Sin embargo, el desconocimiento por parte de las autoridades educativas, incluidos algunos docentes, en relación con la condición de retornados de estos estudiantes, los excluía de aspectos básicos como la posibilidad de recibir apoyo psicológico o atención pedagógica, encaminada al buen desempeño académico y escolar.

El bilingüismo de los estudiantes retornados, con experiencia escolar en el extranjero, se perfilaba como un abanico de matices con posibilidades de mejora, traducida en la sensibilización dirigida a todo el sector educativo en todos sus niveles, respecto a fenómenos sociales emergentes de la educación. En este caso en particular, la migración de retorno debe tener un enfoque intercultural que atraviese el currículo oficial de secundaria y primaria; pero que no se quede en el discurso, sino que se ponga en práctica a través de valores como el respeto y la tolerancia hacia la diferencia. Además, se debe sensibilizar al docente respecto a la situación que viven los estudiantes retornados cuando se incorporan a una cultura y currículo diferente, al resignificar los aspectos sociales, culturales y del currículum de ambos países en tanto comienzan a asimilar y aceptar su nuevo contexto.

Referencias

Alanís, F. S. (2004). Los inmigrantes mexicanos en Estados Unidos. La construcción de un estereotipo, 1890-1922. En *La comunidad mexicana en Estados Unidos. Aspectos de su historia.* Colegio de San Luis/CONACULTA.

Alanís, F. S. (2007). *Qué se queden allá. El gobierno de México y la repatriación de mexicanos en Estados Unidos (1934-1940)*. Colegio de la Frontera Norte/ Colegio de San Luis.

BBVA Research Mexico. (2010). *México. Situación Migración*. https://www.bbvaresearch.com/wp-content/uploads/mult/1011_SitMigracionMexico_04_tcm346-234630.pdf

Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Maestros y Enseñanza*. Paidós.

Bourdieu, P. (2008). *Cuestiones de sociología.* AKAL/ISTMO.

Bourdieu, P. (2005). *Capital Cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.

Calvo, T., & López, G. (1988). *Movimientos de población en el occidente de México.* Colegio de Michoacán.

Cano, A. M. (2008). *Las condiciones educativas de los niños, niñas migrantes México-Estados Unidos estrategias de aprendizaje. Un estudio de caso.* Universidad Internacional de Andalucía.

García Canclini, N. (2005). *Diferentes, Desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad.* Editorial Gedisa.

López, G., & Pardo, S. (1988). *Migración en el Occidente de México.* Colegio de Michoacán.

López, G. (2005). *Niños, Socialización y Migración a Estados Unidos en Michoacán.* Documento presentado en la Conferencia Perspectivas mexicanas y estadounidenses en el estudio de la migración internacional. Primer borrador.

Moctezuma, M. (1999). *Redes sociales, comunidades filiales, familia y clubes de migrantes. El circuito migrante Sain Alto, Zacatecas, Ca.* (Tesis doctoral). Colegio de la Frontera Norte, México.

Moctezuma, M. (2000). El circuito migrante Sain Alto, Zacatecas-Oakland, California. *Revista Comercio exterior.* http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/48/4/RCE.pdf

Moctezuma, M. (2001). Familias y redes sociales de migrantes zacatecanos en Oakland, California. En C. Gómez (Comp.), *Procesos sociales, población y familia: alternativas teóricas y empíricas en las investigaciones sobre vida doméstica.* Flacso.

Moctezuma, M. (2004). La presencia migrante desde la distancia. Clubes de zacatecanos en los Estados Unidos. En G. Lanly, & M. B. Valenzuela (Comps.), *Clubes de Migrantes oriundos mexicanos en los Estados Unidos. La política transnacional de la nueva sociedad civil migrante*. Universidad de Guadalajara.

Moctezuma, M. (2006). Entusiasmo Estatal por la inversión productiva de los mexicanos que residen en el extranjero. C. González (Coord.), *Relaciones Estado-Diápora: la perspectiva de América Latina y el Caribe* (pp. 91-111). Miguel Ángel Porrúa.

Murueta, M. E. (2004). *Alternativas metodológicas para la investigación educativa.* Editorial Amapsi.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. Llegar a los marginados.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187865

Ruiz, F., & Valdez, G. C. (2012). Menores de retorno. El proceso administrativo de inscripción en las escuelas sonorenses. En G. C. Valdez, *Movilización, migración y retorno de la niñez migrante. Una mirada antropológica* (pp. 177-214). El Colegio de Sonora/Universidad Autónoma de Sinaloa.

Sañudo, L. (2008). La gestión institucional frente a la diversidad cultural. En L. Sañudo, & R. W. Wilhem (Coords.), *Diversidad cultural y educación. Una visión compartida.* Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación del Gobierno del Estado. (2010). *Base de datos internas de la Secretaria de Gobierno del Estado de San Luis Potosí (SEGE) ciclo escolar 2010.*

Secretaría de Educación del Gobierno del Estado. (2011). *Base de datos internas de la Secretaria de Gobierno del Estado de San Luis Potosí (SEGE) ciclo escolar 2011.*

Sojo, C. (2008). El mito del Preste Juan: regularización e inclusión social de la población migrante. En D. Villafuerte, M. del C. García (Coord.), *Migraciones en el sur de México y Centroamérica* (pp. 77-92). Miguel Ángel Porrúa.

Valdez, G. C. (2008). Revisitando la antropología de la migración; frontera, actores y trabajo de campo. En *Achicando futuros. Actores y lugares de la migración* (pp. 459-474). El Colegio de Sonora.

Valdez, G. C. (2011). Antropología, migración y niñez. En *La antropología de la migración. Niños y jóvenes migrantes en la globalización*. El Colegio de Sonora.

Villafuerte, D., & García, M. C. (2008). *Migraciones en el Sur de México y Centroamérica.* Miguel Ángel Porrúa.

Zúñiga, V., Hamann, E., & Sánchez, J. (2008). *Alumnos transnacionales: las escuelas mexicanas frente a la globalización.* Secretaría de Educación Pública.

CAPÍTULO 8

Los niños migrantes de retorno. El caso de San Luis Potosí

Ma. Guadalupe Villaseñor Mercado 
Programa Binacional de Educación Migrante
Secretaría de Educación de Gobierno del Estado, San Luis Potosí (México)

Este texto surge desde el *Programa Binacional de Educación Migrante*[1]; se aborda el estudio de la migración de retorno, a través de los relatos de los alumnos de las escuelas secundarias de San Luis Potosí que llegaron durante el ciclo escolar 2017-2018. Los relatos fueron recuperados mediante dibujos y entrevistas, en donde los alumnos mostraron su creatividad, sus recuerdos y olvidos de las historias que los hicieron volver a México.

A través de lo que se expone se intenta responder a las siguientes preguntas: ¿Qué es la migración de retorno? y ¿Cómo viven la experiencia del retorno los alumnos de las escuelas secundarias?

En términos generales, se puede decir que no existe una teoría como tal de este tipo de migración, la razón es porque el retorno es considerado como una pequeña parte de los procesos migratorios. Sin embargo, la revisión de algunos de los autores que trabajan sobre el tema (King & Christou, 2008; Pascual, 1983; Recaño, 2010) nos brindan una idea más clara del porqué y cómo es que se presenta este tipo de migración.

En el corpus del texto se exponen los relatos y los trabajos artísticos de los alumnos, a través de los cuales se descubre una historia que da cuenta de un trayecto que se ha recorrido, donde el tema central es cómo y por qué tuvieron que retornar; la disyuntiva ahora es: cómo volver a encontrarse con la familia.

1 El Programa Binacional de Educación Migrante surge, entre otros aspectos, para atender la problemática educativa que comparten México y Estados Unidos, debido a los flujos migratorios.

Migración de retorno en San Luis Potosí

En virtud de la problemática que enfrenta actualmente México con la deportación de las familias de Estados Unidos, el *Programa Binacional de Educación Migrante* brinda atención y acompañamiento a niñas, niños y jóvenes migrantes y de retorno, con el propósito de facilitar el acceso a las escuelas a quienes requieren continuar sus estudios, ya sea que provengan de Estados Unidos, México o cualquier parte del mundo; además, promueve el intercambio de maestros entre Estados Unidos y México. Debido a que nuestro país forma parte de la ruta migratoria, el Gobierno del Estado de San Luis Potosí, a través de este programa brinda apoyo a los alumnos migrantes para favorecer su desarrollo e integridad personal.

El estado de San Luis Potosí, cada año recibe una cantidad considerable de migrantes, que llegan por diferentes vías y distintas razones. Cuando esto ocurre, las familias acuden a la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado para solicitar apoyo para la incorporación de sus hijos a las escuelas. Con la llegada de Donald Trump al gobierno de los Estados Unidos, se incrementó la deportación de los migrantes a sus lugares de origen acrecentádose la migración de retorno en nuestro país.

¿Qué es la migración de retorno?

La migración de retorno es un tema recurrente en los estudios de migración internacional y dentro de la revisión que se hace de la literatura, con frecuencia, no se encuentra una definición precisa del concepto. No obstante, veamos lo que dicen algunos estudiosos del tema.

De acuerdo con King y Christou (2008), el concepto *migración de retorno* es utilizado cuando las personas deciden volver a su país, después de haber permanecido en el extranjero durante un periodo significativo. Pascual (1983) se refirió a esta como desplazamientos de población en el espacio que implica un regreso al punto de origen; sin embargo, ¿qué debe considerarse como punto de origen cuando una persona tiene que moverse por varios lugares? y ¿cuándo se distingue entre un retorno temporal o definitivo?

De acuerdo con Recaño (2010), la migración individual es toda migración entre regiones que tenga como destino la región de nacimiento del sujeto, en donde la decisión de migrar la conforma una decisión individual y otra de dependencia vinculada al hogar de adscripción. Desde donde se conforma el hogar migrante de retorno y se define como el hogar donde la persona principal o su cónyuge efectúan una migración de retorno a la región de nacimiento de uno de los dos. Sin embargo, aquellos miembros cuyo origen no es el lugar de retorno son considerados "migrantes individuales vinculados al retorno de otros".

Siegel y Swanson (2004) definieron la migración de retorno como "un desplazamiento de reincorporación al punto de origen, sean estos movimientos nacionales o internacionales" (p.4), también como "el traslado que realiza una persona a una antigua zona de residencia" (p.641). Cassarino (2004) la nombró como "el acto de regresar al propio país de origen, a un país de tránsito o a un tercer país". (p.258)

Mientras que, Dumont y Spielvogel (2008) definieron la migración de retorno como un concepto complejo que engloba cuatro dimensiones: país de origen, lugar de residencia en el extranjero, duración de la estancia en el país de acogida y duración de la estancia en el país de origen cuando se retorna.

Durand (2004), en su ensayo teórico sobre la migración de retorno, abordó cinco tipos de retorno: *retorno definitivo, migrantes temporales, retorno transgeneracional, retorno forzado* y *retorno voluntario*. El retorno forzado, lo constituyen migrantes internacionales que son devueltos al país de origen por autoridades migratorias del país de destino, al no tener la documentación que se requiere para una estancia legal. Cada año, en diferentes regiones del mundo, son expulsados miles de migrantes. Estados Unidos, en el año 2017, deportó 151 725 migrantes ilegales a México; en el año 2018, fueron deportados 190 277 migrantes que no tenían documentos para estar en ese país; durante esos dos años fueron devueltos a nuestro país en total 342 002 migrantes de retorno (Secretaría de Gobernación, 2019).

Cuando se habla de la migración de retorno, pareciera que es algo simple, pero cuando, a través de las historias que cuentan los migrantes, podemos mirar profundamente, nos damos cuenta que este fenómeno es de una enorme complejidad. A través

de las narrativas, podemos percibir que los trayectos transitados por los migrantes no son simples viajes de ida y vuelta entre países o regiones, en estos hay algo más que las vidas de los sujetos y un retorno forzado que ha roto a las familias como se muestra en las siguientes narrrativas.

Narrativas de alumnos migrantes de retorno en San Luis Potosí

Retorno 1. *"Y todo por una fiesta"*



Llegué hace dos años a San Luis Potosí. Yo nací en Dallas, Texas y soy el mayor de tres hermanos. Yo tengo 13, mi hermano Pepe 10 y mi hermanita 6 años. Mi mámá llegó a Estados Unidos y se conocieron con mi papá en el trabajo. Mi mamá vivía en México con mis abuelitos y tengo una hermana mayor que nosotros pero ella no vive en Dallas, vive aquí en México,bueno en San Luis Potosí, ella no es hija de mi papá solamente de mi mamá pero siempre ha vivido con mis abuelitos.

Todo iba bien en mi familia, los fines de semana nos juntábamos con toda la familia y con mis primos a ver pelis o a jugar y otras veces vamos al "mol" o a algún parque. Los demás días a la escuela mis hermanos y yo mientras mis papás van al trabajo.

Por la tarde ya estamos en casa y comemos juntos y preparamos todo para el otro día. Hasta que un día mi hermana le llama a mi mamá y le dice que quiere de regalo que venga a sus quince años a San Luis. Mi mamá habla con mi papá y con nosotros y dicen que vamos a venir para México.

Yo no quería venir pero mi papá dice: ¡Tienes que ir para que cuides a tu mamá! Mi mamá pidió permiso en su trabajo y nos vinimos en el camión, pero cuando ya veníamos pararon al camión y nos pidieron papeles a todos, mi mamá no tiene papeles y mis hermanos y yo como nacimos allá no teníamos problema.

Le llamaron a mi papá que sí tiene papeles y él nos vino a recoger con mis hermanos y a mi mamá la mandaron para México. Mi papá pidió prestado y me mandó a mi para que esté con mi mamá mientras le arreglan los papeles para regresarse, como ya tenemos dos años aquí mi mamá me metió a la secundaria para que estudie. A mi no me gusta pero tengo que venir mientras nos regresamos.

Mi papá está allá con mi hermanito y mi hermanita. Aquí mis abuelitos, mi mamá yo y mi hermana la de los quince años. Estoy muy enojado con mi hermana… todo pasó solo por una fiesta. Extraño a mis hermanos, a mis primos, a mis amigos y a mi papá y no sabemos cuánto tiempo más vamos a estar acá. A mi me gusta vivir allá, es diferente. Mi sueño es que mi familia pueda estar reunida toda algún día. (R1-4-05-18)

Retorno 2. ***"Nomás junto para la casa y vuelvo"***



Yo vivo cerca de la escuela, vivo con mis abuelos. Mi mamá trabaja en una fábrica desde la mañana para comprar y pagar los gastos de todos, también de mis abuelitos y de mi papá que acaba de regresar de Estados Unidos.

Mi mamá me contó que mi papá Rito se fue cuando yo tenía dos años, le dijo: "junto para la casa y me regreso" y vino algunas veces a vernos pero hace cinco años me llevó con él. Dicen que se fue porque como siempre vivimos con mis abuelitos quería hacer una casita para nosotros. Primero se fue a Los Ángeles, después a Chicago.

Cuando estaba con mi papá en Chicago vivimos con mi tía y yo iba a la escuela y unas veces me llevaba mi papá al trabajo. Los domingos nos reuníamos con otras familias y mis tíos, unas veces íbamos a pescar.

Un domingo escuché a mis tíos decir que estaban agarrando en los trabajos a los hombres que no tenían papeles y los sacaban a la frontera y a otros los metían a la cárcel. Yo me asusté pero no dije nada. Un miércoles mi papá se fue al trabajo y yo como que sentí algo.

Cuando volví de la escuela mi tía me dijo que agarraron a mi papá y lo echaron para México. Yo dije: ¿y yo? Ella me dijo vamos a esperar.

Mi hermanita me contó que le llamaron a mi abuelita para decirle que tenían detenido a mi papá. Cuando llegó mi mamá del trabajo se enteró y comenzó a llorar. A la siguiente semana mi papá llamó de la frontera para que le consiguieran dinero para venirse a San Luis. Mi mamá le depositó en Elektra y llegó el sábado.

Yo estuve con mi tía cuatro meses mientras terminaba la escuela y cuando salí de vacaciones me mandaron con un señor que trae viajes. No me traje nada más que mi ropa y unas cuantas cosas. Todo lo que compró mi papá se quedó allá.

Mis tíos que viven en Chicago le llaman y le dicen que se vaya que ellos le pagan al coyote para que lo pase pero mi papá tiene miedo. Dice que lo apresaron y a él se le figuraba que no lo iban a soltar nunca. Ahora que llegó, mi hermano y yo dormimos en el piso en un colchón, la casita tiene dos cuartos, la cocina y el comedor. Dice mi papá: Si me voy, ahora sí voy a ahorrar para una casa grande. (R2-7-05-18)

Retorno 3. ***" El sueño…… llegar a Estados Unidos"***



El sueño de mi papá…. Siempre fue ir a Estados Unidos. Primero se fue él y después mandó por mi mamá y por nosotros. Tenía ocho años cuando llegamos a vivir a San José, California.

Al llegar, vivimos con mis tíos mientras mi papá rentó una casa. Nos llevaron a una escuela cerca de la casa a mis hermanas y a mí.

Fue muy difícil para mí, nosotros no hablamos Inglés y en la escuela casi todos lo hablan. Me gustó que nos daban lonche y no dejaban tarea para la casa. Mi papá salía desde muy temprano con uno de mis tíos a la obra.

Unas veces venían a la casa, jugábamos y comíamos juntos. Otras mi papá nos llevaba al parque o a la playa. Un tiempo mi papá tuvo que vivir en otra ciudad porque el trabajo estaba allá, en ese tiempo casi no lo veíamos y lo extrañamos mucho.

Después volvió y compró una camioneta. También por ese tiempo, vinieron a vivir a la casa unas amigas de mi mamá que llegaron de México. Después se fueron para San Francisco.

Una noche yo me enfermé muy fuerte y me llevaron al hospital. Vinieron médicos, me pusieron en una cama y me inyectaron suero y medicinas. Me dejaron tres días hasta que me mejoré.

Cuando iba en quinto mi mamá comenzó a trabajar en un restaurante porque a mi papá se le terminó el trabajo y teníamos que pagar renta. Después nos cambiamos a vivir a otra casa porque mi papá consiguió un trabajo que estaba lejos de la casa. Nos llevaron a otra escuela y yo dejé a mis amigos, mis hermanas tampoco querían pero nos cambiaron porque la otra nos quedaba lejos.

Un día cuando estábamos en la casa mi papá dijo que había llegado la migra al trabajo y se llevó a unos compañeros y no sabían de ellos. Mis tíos y él se escondieron para que no se los llevara. Unos días él se quedó en casa porque teníamos miedo que la migra lo agarrara.

Después mis papás agarraron un abogado para que les arreglara los papeles pero les cobraba mucho dinero. Mi mamá buscó otro trabajo donde le pagaron más pero tuvo que mandar a México porque en ese tiempo mi abuelito se puso grave y lo operaron.

Cuando iba en sexto, mi papá nos dijo que en vacaciones nos llevaría a conocer las Vegas, cuando salimos de la escuela el viernes mi mamá ya tenía listas las maletas y el sábado temprano nos fuimos de viaje. Cuando íbamos en la carretera nos detuvimos a comer unas tortas que mi mamá preparó y después volvimos a la carretera, cuando pasamos por un pueblo que no me acuerdo su nombre, nos siguió una patrulla y nos detuvo. Nos llevaron a unas oficinas, mi papá se bajó, vinieron más policías y nos tuvieron muchas horas, hasta que llegó una camioneta, nos subieron y nos trajeron a la frontera. Allí nos dejaron y con las maletas del viaje nos vinimos para San Luis. Mi papá se volvió a regresar y está trabajando con mis tíos en Galveston. Mi familia se rompió y mi mamá dice que ella no vuelve a Estados Unidos. Mi papá dice que tiene que trabajar para que nosotros podamos estudiar. Ahora estoy en esta secundaria y mis hermanas en la primaria. (R3-10-04-18)

Retorno 4. *“En medio de la pestilencia pero cruzamos”*



Nací en Albuquerque, Nuevo México. Allí estudié hasta la Elementary School. Cuando yo nací ya tenía dos hermanos más grandes que yo. Mi papá me contó que él vivía en un ranchito de la huasteca potosina que se llama El Trampolín y como no había dinero ni forma de trabajar más que en el campo. Mi abuelo se lo trajo para Estados Unidos junto con otros dos primos de él. Me contó que fue muy difícil pasar para el otro lado. Primero, que un señor los iba a pasar y les pidió dinero y al otro día el señor nunca apareció y les robó lo que tenían. Después se encontraron con otros señores que les habían hecho lo mismo y se pusieron de acuerdo para cruzar por el río. Mi papá acostumbrado a nadar en los ríos de la huasteca pensó que sería fácil.

Me contó que de madrugada se fueron al río y cuando ya iban a cruzar vieron unas patrullas y tuvieron que regresarse. Así anduvieron buscando por dónde pasar hasta que un hombre les dijo que conocía un lugar para cruzar, solamente que le dieran cien pesos. Dijo mi papá que anduvieron por allí mientras se hacia noche para cruzar. Por fin se decidieron pero el río estaba muy sucio y apestoso, pues así, solamente metieron la mochila en una bolsa y se aventaron al río. Uno de los que iban no sabia nadar bien y casi se ahoga. Dijo que cuando cruzaron tuvieron que quitarse la ropa de lo apestosa y ponerse otra y a correr para esconderse y caminar entre la maleza para que no los atraparan.

Así anduvieron tres días hasta que llegaron a un rancho donde les dieron comida. Los primeros días encontraron un refugio donde esconderse, con mucho miedo anduvieron buscando donde trabajar y un día que mi papá fue a comprar comida a una tienda en una gasoloneria escuchó que un señor andaba buscando trabajadores, se acercó y le dijo que él conocía unos muchachos que querían trabajar le dijo aquí los espero.

Mi papá fue por los otros y se fueron a trabajar a unas granjas de pollos. Los primeros días se quedabán en un cuarto donde guardaban el alimento, después buscaron una casa y se fueron a vivir todos.

Un día que mi papá fue a almorzar conoció a mi mamá, ella le ayudaba a la dueña de un restaurante, después se casaron y nacieron mis hermanos y después yo.

Mi abuelo arregló muy pronto sus papeles y puso los de mi papá pero todavía no le arreglan a él. Mi mamá dice que cuando arreglen los de mi papá pueden arreglarle a ella.

Mi papá seguía trabajando en la granja pero uno de los trabajadores, el primo de mi papá se le rebeló al patrón porque quería que les pagara más. El patrón los corrió y les echó la migra como mi papá se tuvo que venir a San Luis Potosí, pero ya no para la huasteca, nos quedamos a vivir aquí en la ciudad entonces me pusieron en la secundaria. Mis otros hermanos se quedaron allá con mi abuelo solamente estamos acá mi papá, mi mamá y yo.

Aquí ya tengo amigos y amigas y mis hermanos me van a mandar dinero para ir en vacaciones a visitarlos. Extraño la vida de allá pero más a mis hermanos y a mi abuelo. Aunque él sí puede venir. Mi papá tiene la esperanza que cuando salgan sus papeles nos volvamos para allá. (R4-23-05-18)

Retorno 5. *"No me maten"*



Mi mamá insistió mucho en que no fuéramos a trabajar a los Estados Unidos, pero mi padre decidió que sí y nos llevó con él. Nos unimos a un grupo de personas que cruzarían el desierto por el lado de Tijuana. Llegamos a Tijuana y nos pusieron en un hotel, sucio y feo.

Allí estuvimos dos días hasta que llegó un hombre y nos dijo: "Hoy vamos a cruzar, prepárense", y nos explicó cómo llegar al lugar donde nos estaban esperando. No podíamos ir juntos, a lo más dos.

Mi padre ya había cruzado muchas veces y decía que ya conocía el camino. Ese día nos dijo antes de cruzar: "Coman bien y carguen sus botellas de agua".

Llegamos casi al oscurecer a un lugar donde había una cerca, uno de los hombres levantó la malla y nos comenzamos a cruzar, del otro lado, estaban dos hombres más con una lámpara de mano. Íbamos un grupo de doce personas, el de la lámpara dijo que él nos iba a guiar. Caminamos y caminamos, algunas veces cuando se escuchaba un ruido corríamos a escondernos entre las piedras o algún árbol. Así anduvimos la primera noche hasta que se hizo de día. Buscamos un lugar y todos amontonados en una sombra nos quedamos dormidos. Después comimos algo, casi no llevábamos comida casi pura agua. Cuando comenzó a atardecer volvimos a caminar y caminar, a nosotros casi se nos acababa el agua. Una señora lloraba a cada rato decía que tenía mucho miedo.

Casi al amanecer llegamos a un como campo donde estaba una camioneta cerrada. Nos dijeron que uno por uno iba a correr hasta la camioneta. Cuando estuvimos todos arriba arrancó y anduvo como dos horas hasta que se metió a un estacionamiento y allí nos escondieron hasta el día siguiente que se empezaron a llevar a la gente. Por nosotros fue un amigo de mi papá que nos llevó a su casa y a la semana siguiente ya estábamos trabajando en los campos cosechando chile.

Mi mamá llegó tres meses después y ya no dejó que fuera al campo y me puso en una escuela. Le batallé para el Inglés, a los que no sabíamos nada nos daban clases especiales y así poco a poco lo fui aprendiendo.

Vivimos allá cuatro años allá, hasta que uno de mis hermanos vino a México y al regresar cuando cruzaba por el desierto junto con un grupo de personas se apareció la migra. Los agarraron y los golpearon pero los policías comenzaron a disparar y le pegaron a mi hermano y a otro señor. Fue muy triste, a mis papás les avisaron a los dos días y mientras buscaban cómo regresarlo a México, mi mamá dijo que ella ya no volvía, mi papá no sabía que hacer. Nos regresamos todos para enterrar a mi hermano y aquí estamos. Mi papá dice que va a regresar pero dicen que es muy peligroso pasar y se desanima cuando se acuerda de lo que le pasó a mi hermano.

Mi mamá vende comida y mi papá trabaja haciendo casas en un fraccionamiento, yo ahora estoy en tercero de secundaria y quiero estudiar para ingeniero. (R5-04-05-18)

Retorno 6. *"Promesa incumplida"*



Vivimos en Phoenix, Arizona durante casi 20 años, allí nacieron mis tres hermanos y yo. Mi papá trabajó siempre en la construcción y mi mamá en la casa. Mis hermanos estudiaron la high school y después se fueron a trabajar con mi papá.

Un día a la hora de la comida, mi hermano mayor se enteró que si iba a pelear a la guerra al regresar le darían papeles. Mis papás están tramitando la green card, pero no se las han dado.

Mis papás no estuvieron de acuerdo con mi hermano, pero él se fue. Anduvo por Siria casi dos años, me contó que un tiempo estuvo preparando la comida, después en un refugio a donde llevaban los heridos. Cuando lo iban a mandar a combatir, se enfermó de gravedad que tuvieron que traerlo de vuelta.

Estuvo en el hospital porque no podían quitarle la enfermedad, decían que tenía un virus muy potente, mis papás estaban muy preocupados también hasta que se fue recuperando poco a poco.

Cuando estuvo mejor de salud, fue a una de la oficinas para comenzar a tramitar sus documentos pero no le resolvieron nada, más bien lo mandaron para acá.

Nosotros nos tuvimos que regresar a México porque él está enfermo y necesita cuidados. Ahora vivimos con mi abuelita y una tía.

Mi otro hermano trabaja allá, se quedó en la casa. Yo estudio la secundaria y no se si regresaremos otra vez a Estados Unidos. (R6-9-06-18)

Retorno 7. *"La fiesta"*



Nací en Estados Unidos, en Oklahoma. La única hija fui yo. Mi papá trabajaba en restaurante y mi mamá cuidaba niños en la casa. Cuando fui al kindergarden mis maestras me enseñaron muchas cosas y allí comencé con el Inglés. Al principio no me gustaba mucho pero poco a poco me lo aprendí. Miss Lou fue mi maestra favorita. Después cuando fui a elementary school tuve muchas amigas. Mi papá desde chiquita me contaba muchas historias de México, de su familia que no podía ver por los papeles. Dijo que un día que se los dieran me llevaría a conocer a todos mis tíos y mis primos.

Cuando llegó mi fiesta de cumpleaños mi papá me hizo una fiesta sorpresa y fuimos a un parque que estaba por la casa. Fueron mis amigas y mi familia, entonces me sucedió algo muy hermoso. Mi papá me paró en un banco para tomar una foto y cuando la imprimieron aparecieron las sombras de otras personas. Mi papá dijo que eran mis familiares de México que habían venido a mi fiesta.

Al día siguiente, tocaron la puerta de la casa y estaba una patrulla. Mi papá abrió y lo sacaron de la casa. Mi mamá y yo estábamos muy asustadas porque se lo llevaron. Corrimos con los vecinos y ellos nos ayudaron, pasaron varios días hasta que mi papá llamó para decir que estaba con su familia en México y no podría volver a Estados Unidos.

Los amigos de mi mamá le prestaron dinero y estuvimos un tiempo todavía allá, hasta que mi mamá dijo: Nos vamos para México, voy a vender los muebles y nos vamos con tu papá. Me sentí triste de dejar mi casa y mis amigas. Tomamos un autobús y nos regresamos a México.

Me inscribieron en esta escuela el año pasado. Vivimos con mis abuelitos y mis papás venden fruta y verdura en un mercadito. Creo que no regresaremos a Estados Unidos bueno… eso pienso. (R7-17-06-18)

Retorno 8. *“La cárcel”*



Mis papás se conocieron en Carolina del Norte y allí nací yo. En ese lugar mucha gente trabaja en la cosecha o en fábricas. Mi papá trabajaba en una granja de marranos y mi mamá en una fábrica donde envasan camote. A mi me cuidaba mi abuelita la mamá de mi papá. Allá estudié hasta primaria.

Mis papás iban y venían al trabajo, los fines de semana nos reuníamos con mis tías y mis primos. Algunas veces mis papás me llevaron a Raleigh al zoológico otras veces a la Isla Esmeralda a la playa o a Charleston a ver a sus amigos.

Yo además de la escuela participaba en concursos y me gané varias becas, eso ponía muy feliz a mis papás, sobre todo a mi mamá. Cuando tenía 10 años nació mi hermanita Madison y me puse muy feliz. Por fin tenía con quien jugar.

Mi papá iba a su trabajo desde muy temprano y regresaba por la tarde. Yo veía que en la tarde o en la noche iban a buscarlo y él se salía a la yarda. Yo veía que platicaba con las personas desde la ventana y nuevamente se metía a la casa.

A veces discutía con mi mamá pero nunca entendí por qué, hasta un día que estábamos durmiendo y llegó la policía y se metió a la casa, buscaban algo y gritaban muy fuerte. Yo corrí al cuarto de mi mamá donde estaba mi hermanita y asustada vi que mi mamá lloraba.

Se llevaron a mi papá y lo metieron a la cárcel, dicen que vendía droga.

Estuvimos un tiempo allá y mi mamá visitaba a mi papá de vez en cuando pues él estaba en otra ciudad. Un día llegaron los de migración a la fábrica y deportaron a muchos trabajadores entre ellos a mi mamá. Nosotros nos quedamos con mi abuelita y después una tía se fue a vivir con nosotros a nuestra casa para cuidar las cosas que allí teníamos.

Mi mamá como pudo consiguió dinero y mandó por nosotros. Ahora estamos aquí en San Luis Potosí con mi tía hermana de mi mamá. A mi papá todavía le faltan tres años para salir. Dice que cuando lo pongan libre lo van a mandar a México. Extraño a mi familia y mi

casa de Carolina. Yo estudio aquí en la Potosinos y cuando termine me van a meter al Cobach. Como quisiera que las cosas fueran como antes cuando estábamos juntos. (R8-20-06-18)

Conclusiones

Hablar de migración de retorno es un tema actual y que requiere ser estudiado a profundidad. El tema es relevante en tanto son cada vez más las personas que se ven en la necesidad de migrar en busca de mejores condiciones sociales, económicas, culturales, etc. Sin embargo, debido a las políticas internacionales que imperan y a la intransigencia de los gobiernos en algunos países, se incrementa la presencia de los migrantes de retorno forzado en los movimientos internacionales y, cada vez, son más visibles en los lugares de origen y los de destino.

Cuando estos movimientos se dan en forma masiva, se altera la capacidad económica, de infraestructura, educativa, social, entre otras. Pero, sobre todo, se rompen las familias, como se puede leer en las historias que se cuentan. En ocasiones, no todos los miembros retornan y, en muchos otros, la mirada está puesta en volver al lugar que provee, que genera mejores satisfactores, otra forma de vida a la que los seres humanos aspiramos.

Se puede observar que, no importa cuál sea el lugar o la actividad económica a la que se dedican las familias, existen similitudes en el tipo de actividades que realizan cotidianamente, cómo se emplean, cómo se insertan en un país ajeno que los usa, los explota y que, en el momento que menos lo esperan, los devuelve a su lugar de origen —en muchos de los casos— solo con lo que llevan puesto.

Referencias

Cassarino, J-P. (2004). Theorising Return Migration: The Conceptual Approach to Return Migrants Revisited. *International Journal on Multicultural Societies, UNESCO, 6*(2), 253-279. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01237439/document

Dumont, J., & Spielvogel, P. (2008). La migración de retorno una nueva perspectiva. En: Ministerio de Trabajo e Inmigración (Ed.), *Perspectivas de las migraciones internacionales.* OECD.

Durand, J. (2004). Ensayo teórico sobre la migración de retorno. El principio del rendimiento decreciente. *Cuadernos Geográficos, 35*(2), 103-116. https://revistaseug.ugr.es/index.php/cuadgeo/article/view/1784

King, R., & Christou, A. (2008). *Cultural Geographies of Counter-Diasporic Migration Diaspora*. University of Sussex.

Pascual, A. (1983). Connotaciones ideológicas en el concepto de retorno de migrantes. *Revista de Sociología, 20*, 61-71. https://papers.uab.cat/article/view/v20-pascual

Recaño, J. (2010). Las migraciones internas de retorno en España. De la óptica individual a la dimensión familiar. Papers. *Revista Sociológica, 95*(3), 701-729. https://redib.org/Record/oai_articulo996783

Secretaría de Gobernación. (2019). *Estadísticas migratoria. Síntesis 2018*. Segob. http://www.gobernacion.gob.mx/work/models/SEGOB/CEM/PDF/Estadisticas/Sintesis_Graficas/Sintesis_2018.pdf

Siegel, J., & Swanson, D. (2004). *The methods and materials of demography* (2ª Ed.). Elsevier Academic Press.

CAPÍTULO 9

Hacia una política de educación inclusiva: la persona al centro

Norma Del Río Lugo 
Investigadora Independiente (México)

El tema que nos convoca es analizar el lugar de la narrativa como insumo indispensable para retroalimentar las políticas públicas educativas en materia de equidad, inclusión y diversidad; poniendo al centro de la mesa la necesidad de adoptar un enfoque de la complejidad, que articule los distintos niveles de análisis y disciplinas para comprender la racionalidad del sentido ético de la educación, que parece haberse perdido, al instrumentalizar y fragmentar aquello que por definición resulta indivisible, la persona humana.[1]

Es interesante la confluencia de discursos que pueden partir desde el derecho, la pedagogía, la filosofía, la sociología o la epistemología —algunos de los cuales me propongo mencionar, eligiendo a algún autor representativo— que fundamentan la necesidad de centrarse en la persona, para superar el colonialismo y estructuras verticales de poder, que silencian, excluyen y difuminan al sujeto como sede de relaciones y dejarle como simple beneficiario o usuario de servicios educativos.

Paradigma de derechos

La primera relatora del derecho a la educación de la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, Katarina Tomasevski, propone dos ejes de trabajo: (a) los actores no solo de la comunidad educativa, sino del Estado como garante obligado y (b) las

1 "La etimología de la palabra *individuo* es igual que la del *átomo*: significa indivisible. Son en esencia iguales en cuanto a su inserción en la especie y las diferencias individuales se deben a causas materiales por necesidad no ligados por tanto a la causa final" (Montalenti, 1974) (traducción propia).

dimensiones que debe cubrir la integralidad del trabajo y política educativa para asegurar la inclusión plena de las personas en las trayectorias educativas: accesibilidad, asequibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. De estas dimensiones, la adaptabilidad enfatiza la flexibilidad que debe caracterizar un proceso educativo inclusivo e integral para ser pertinente:

> Una educación pertinente es aquella que tiene al alumno como centro, adecuando la enseñanza a sus características y necesidades, partiendo de lo que "es", "sabe" y "siente", —mediatizado por su contexto sociocultural—, y promoviendo el desarrollo de sus distintas capacidades, potencialidades e intereses [...] (UNESCO, 2007, p.44)[2]

Su posición es clara con respecto a las razones de la exclusión y omisión del valor de las personas, así como del papel de la globalización, el neoliberalismo y de las instituciones que regulan la política educativa como mercado —el Banco Mundial, por ejemplo— y que cuestionan el papel del Estado como proveedor de educación.

> Definir a la gente como capital humano obviamente difiere de considerarla como sujeto de derechos. Las diferencias entre capital humano y derechos humanos se ven bien ilustradas en la consideración de los niños y niñas con discapacidades físicas y cognitivas, por ejemplo. Estos niños y niñas quedan excluidos de la escuela porque la provisión de una silla eléctrica es considerada demasiado cara, o porque de la inversión para la atención a sus problemas de aprendizaje no resultará la suficiente ganancia. (Tomasevski, 2004a, p.360)

El derecho a la educación no puede separarse de los otros derechos y libertades, y no puede definirse por cuotas mínimas reflejadas por estadísticas:

2 Guajardo (2018) propone una hipótesis sobre los estudiantes con discapacidad que lograron acceder a la educación superior: "una buena parte debe haber llegado a través de estudios alternativos y flexibles de los niveles básicos; por ejemplo, sistemas abiertos" (p.137).

> Donde la educación se compra y se vende, se adquiere por un precio, constituye un servicio regulado por el derecho comercial, no por el derecho público de los derechos humanos. El acceso a la educación reflejará entonces el poder adquisitivo de los individuos, no sus derechos. Si la educación se impone a los jóvenes para forzarles a adoptar una lengua extranjera o una ideología, representa una violación de derechos humanos. Los chicos y chicas podrán estar en la escuela, y las estadísticas lucirán bien, pero si son forzados a alterar su identidad o, peor aún, si la "educación" se adecúa a la definición de genocidio, los datos cuantitativos sobre educación esconderán una genuina violación de derechos humanos. (Tomasevski, 2004a, pp.345-346)

Su tono es fuerte, pues alude a una necropolítica disfrazada de educación y justifica en una nota su alusión al genocidio:

> La Convención sobre Prevención y Sanción del Delito de Genocidio incluye el «traslado por fuerza de niños de un grupo a otro grupo» como intento de destrucción de un grupo nacional, étnico, racial o religioso en la definición de genocidio. (Tomasevski, 2004a, p.345).

El lugar de los infantes como actores sociales, les coloca como titulares "privilegiados" de derechos, sin por eso cargarles las responsabilidades de los adultos, confiriéndoles el derecho a expresar su opinión y a participar en los asuntos que le conciernen, pues puede caber una suposición muy peligrosa a su juicio: que cualquier tipo de educación es buena.

> la educación puede constituirse como barrera o como puente entre las personas y comunidades [...] el derecho de cada niño a ser considerado y respetado como diferente sigue siendo un sueño lejano [...] adaptar la educación para que pueda tratar a los niños como individuos en lugar de como meros portadores de determinados rasgos étnicos o religiosos [...] en lugar de desaparecer, la segregación ha cambiado. Los límites de la pertenencia ya

> no se establecen en la ley, sino que quedan determinados por el poder adquisitivo y se pone de manifiesto en el perfil racial de la segregación residencial y en la matriculación de las escuelas privadas.(Tomasevski, 2004b, p.26)[3]

De acuerdo con las Naciones Unidas (2009), la Observación General No. 12, sobre el derecho del niño a ser escuchado, incluye garantizar su participación en los procedimientos administrativos, como las cuestiones disciplinarias adoptadas en las escuelas (suspensiones o expulsiones), las negativas a entregar certificados escolares y las cuestiones relativas al rendimiento (párr.67) o en las decisiones sobre la transición hacia el siguiente nivel escolar o la elección de grupos de alumnos según sus aptitudes (párr.113) y el encargado de las decisiones debe informar al niño de los resultados del proceso y explicarle cómo se tomaron en cuenta sus opiniones, para que el niño a su vez pueda tomar una decisión e incluso apelar o presentar una denuncia (párr.45).

La equidad como condición indispensable para la educabilidad

De acuerdo con López y Tedesco (2002), el concepto de *educabilidad* es una medida de la distancia entre las características reales de la persona que aprende y lo que aporta, y el perfil ideal normativo construido por la institución escolar.

La educabilidad no cuestiona la capacidad de aprender, sino la posibilidad de participar activamente por la falta de reconocimiento de la diversidad, que deriva en la patologización del alumno y en prácticas excluyentes o de simulación.[4] Es una construcción social que trasciende al sujeto y su familia, un concepto relacional en el límite, entre la esfera de lo público y lo privado, que pone a prueba al sistema en contextos de extrema segregación y crisis social.

3 Al respecto, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe afirma: “hay evidencias que muestran que los mayores logros de las escuelas privadas son el resultado, en gran medida, de procesos de selección y exclusión de estudiantes, y que la educación privada no necesariamente incrementa la calidad del sistema en su conjunto” p.31).

4 Lo que Tenti Fanfani llama la condescendencia pedagógica, la llamada educación por carriles paralelos de trayectorias que nunca se tocan, estudiadas ya por Bourdieu y Passeron (2004), de simplemente bajar los estándares de enseñanza y evaluación sin preocuparse de la pérdida del sentido, porque no puede exigírseles lo mismo que a los de otra clase (Tenti Fanfani, 2007). La escuela como reproductora de desigualdades.

> Desde la filosofía de la educación se dice que todo hombre en tanto "ser" es perfectible puesto que tiene "potencia" y, por lo mismo, es educable. Luego el pensamiento existencial agregó que el hombre es ontológicamente perfectible, pero que ónticamente ello es relativo, puesto que lo óntico tiene que ver con el "existir" y sus circunstancias; entonces, no todos son educables porque no todos están en igual circunstancia [...] (Navarro, 2002 como se citó en López & Tedesco, 2002, p.8)

"La idea central es que todo niño nace potencialmente educable, pero el contexto social opera, en muchos casos, como obstáculo que impide el desarrollo de esta potencialidad" (López & Tedesco, 2002, p.9).

Lejos de incidir en la calidad del nivel de vida, la globalización acentúa la disolución de la vida en relación, es decir, la vida política refuerza el anonimato, la homogeneización, las migraciones a la par de la restricción de espacios de circulación para grandes sectores de la población en guetos o búnkeres polarizados, el intercambio y desplazamiento de representaciones como parte del consumo y como marcadores de identidades; el desarraigo y pérdida del sentido expresado en los jóvenes mediante el aburrimiento y el temor a fracasar, optando por no iniciar el recorrido educativo (López, 2007; Saraví, 2009).

¿Qué consecuencias trae la omisión de la presencia del Estado como garante? El desmantelamiento del Estado social fortalece el Estado penal y la disolución del tejido social y redes de contención hacia una política de individualismo en la pobreza del "sálvese quien pueda" y se carga en la familia la responsabilidad de omisión del Estado, institución desafiliada, aislada y vulnerabilizada, sin esquemas de protección ni adecuada articulación con otras instituciones como la escuela —institución también encapsulada y ajena a la comunidad—. Se requiere un proceso de rearticulación de los actores educativos para reflexionar de manera conjunta y convertirse en espacios de resistencia y de contracultura en solidaridad con la comunidad y que no vacune contra el gusto por aprender.

Giro de la pedagogía: de la enseñanza al aprendizaje

La construcción de la *debilidad mental* (limítrofes o *borderline*), sostiene Guajardo (2017), es producto de la educación obligatoria a principios del siglo XX, que postula la enseñanza homogénea a un solo ritmo de aprendizaje. Estudiantes que pasaban desapercibidos en los ámbitos rurales, fracasaban frente a las mayores demandas de la escuela urbana, legitimándose un proceso de segregación para la atención educativa, en sistemas paralelos de educación especial (Guajardo, 2018) o educación diferencial, en una política de la diferencia y la segregación, proceso que antecede la construcción del discurso de la integración (después del primer momento desintegrador).

Pero ¿qué pasa cuando más de la mitad de la población escolar que termina la primaria muestra un logro insuficiente en lenguaje y comunicación y casi dos terceras partes en matemáticas? (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2017). El cuestionamiento de la calidad educativa lleva a un obligado replanteamiento que pueda dar respuesta a la diversidad, bajo la idea de que "todos somos iguales, porque todos somos diferentes", en el que se sustenta el diseño universal[5] y el principio de equidad como "principio ordenador de diversidades en torno a una igualdad fundamental" (UNESCO, 2007, p.36). Y, frente a esta afirmación, habrá que preguntarse siempre: ¿igualdad de qué? De oportunidades, en donde el trato diferenciado y personal no sea pretexto, y legitimación de exclusión para lograr resultados de aprendizaje equiparables. Por ello, no ha de extrañarnos que, como acciones correctivas para el panorama desastroso del ejemplo citado, el INEE (2017) sugiera como acciones correctivas "que el docente hable la misma lengua materna que los alumnos" (p.181) o que se provean "ambientes de trabajo en el aula que [permitan] la participación del alumno" (p.218).

La objetivación de las necesidades educativas especiales no como limitaciones o disfunciones, sino como barreras para el aprendizaje y la participación a ser eliminadas, ha contribuido de manera significativa para hacer de la enseñanza una práctica

5 "el diseño universal como una estrategia para conseguir entornos y productos accesibles y comprensibles, así como utilizables para todo el mundo de la forma más independiente y natural posible, sin la necesidad de adaptaciones ni soluciones especializadas de diseño" (Jurado de los Santos, 2009, p.8).

incluyente basada en interacciones sociales participativas, no en técnicas (Booth et al., 2000). Las barreras de todo tipo (arquitectónicas, curriculares, lingüísticas, incluyendo la densidad léxica del docente,[6] entre otras) son ahora indicadores de la inaccesibilidad para ejercer el derecho a la educación.

En este sentido, es interesante la creación de comunidades de aprendizaje, dados los buenos resultados de la interacción colaborativa entre alumnos de dos centros educativos con distinto rendimiento académico, en cuanto a la reducción de la polarización en los sistemas educativos, particularmente, en beneficio de estudiantes que tienen un rendimiento relativamente bajo: "Los directores de los centros realizaron visitas mutuas para llevar a cabo «paseos de aprendizaje», durante los cuales tuvieron la oportunidad de reflexionar y debatir sobre las evidentes diferencias en las prácticas" (Ainscow, 2012, p.230). Asimismo, se reseña la creación de espacios de reevaluación y replanteamiento como la observación mutua, las grabaciones de video, el uso de información producida por los alumnos que interrumpen discursos existentes, ayudan a producir asombro y extrañamiento frente a lo familiar y centran la atención en aspectos de la práctica que se hayan pasado por alto para estimular la creatividad y la innovación (Ainscow, 2012).

Por su parte, Paulo Freire insistió en la necesaria *horizontalización* de la educación, como un proceso humano de inacabamiento y educabilidad permanentes,[7] renunciando al modelo bancario de la educación y reconociendo que los saberes solo se entienden en las relaciones inmersas en el mundo de eso que llamaba "estar con el mundo" y en el tiempo, eje fundamental de la toma de conciencia y del saberse condicionado más no determinado; la educación se redefine por la generación dialógica entre docente y discente (Freire, 1997), mediante la reflexión de la problematización, que

6 "Cuando el maestro usa un léxico comprensible para sus estudiantes, éstos logran en promedio niveles más altos de aprendizaje. En escuelas del decil más alto en el porcentaje de estudiantes que afirma entender las palabras que usa el docente, en promedio el 63 por ciento de los alumnos entiende las palabras usadas por el docente, lo que se traduce en un rendimiento en español 12 puntos más alto al de aquellos alumnos en el decil más bajo, donde la totalidad de estos alumnos afirma no entender las palabras que usa el docente" (Treviño & Treviño, 2004, pp.20-21).

7 "Yo soy inacabado, el árbol también lo es, pero yo soy más inacabado que el árbol porque lo sé" (Freire, 2003, p.22).

complejiza y abre las posibilidades de respuesta frente a un reto: “[...] Yo no estoy en el mundo para aprender sólo a sentarme en una silla, sino también para aprender a hacer la silla y para saber a quién sirvo haciendo la silla” (Freire como se citó en Sánchez-Valverde, 2018, p.17). Reconocer en el educando la capacidad de transformar y de optar de manera crítica, es fundamental para respetarle en su dignidad (Freire, 1974 [1969]).

De la violencia simbólica a las políticas de reconocimiento de la diversidad

> ¿Por qué continúa siendo tan difícil de aceptar el metaderecho que parece fundar todos los otros y que puede formularse así: tenemos el derecho a ser iguales cuando la diferencia nos disminuye, tenemos el derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos descaracteriza? (de Sousa Santos, 2016, p.167)

Existen formas de opresión, de violencia simbólica que se ejerce cotidianamente sobre las personas, minorizándolas,[8] silenciándolas y distorsionando su percepción social mediante estigmas o estereotipos discriminatorios, o bien mediante su invisibilización, ignorando su existencia y derechos. Son comportamientos que tienen raíces históricas de subordinación y dominio racializado en el caso de procesos poscoloniales (Liebel, 2017), fijando un estatus deficitario, de incapacidad e imponiendo un orden “naturalizado y cotidiano” de acuerdos sociales desigualitarios, que se reproducen intergeneracionalmente, mediante la introyección de dicha autoimagen deteriorada y subordinada. Las múltiples formas de disciplinamiento corporales vienen también a institucionalizarse como formas legítimas de intervención del Estado y se observan en las múltiples omisiones y negligencia por parte de este para defender los derechos, no solo individuales, sino sociales y económicos de grandes sectores de población marginada. Esto ha sido abordado extensamente por Bourdieu (2002 [1993]).[9]

8 "subordinación, marginación o subalteridad es el rasgo esencial en la definición de minorías. La definición ofrecida por Wirth en 1948 es ya clásica: [...] ‘grupo de gente que, debido a sus características físicas o culturales, son separados de los otros miembros de la sociedad en la que viven por el trato diferencial y desigual que reciben y que, por lo tanto, se contemplan asimismo como objetos de discriminación colectiva’" (Malgesini, 2000, p.273).

9 Cfr. Fernández (2005).

Esta mirada *objetiviza* a las personas y transmite un valor desacreditador que justifica la segregación y viola su dignidad humana. Ennew y Swart-Kruger (2003) señalan la dislocación que vulnera a grandes poblaciones, en este caso, la población infantil trabajadora o en condición de calle, a quienes denominaban como "niños fuera de lugar" y abogaban por la necesidad de respetar su derecho a no ser etiquetados, a ser investigados, contados y descritos correctamente, y a respetar sus sistemas de soporte y apoyo propios. Esta defensa va en contra de la intervención "psi" en donde se toman decisiones sin consultarles, sin informarles para disciplinarles. Lo que se describe pasa con todas las demás poblaciones minorizadas que, por esta condición, se ven maltratadas por discriminaciones múltiples de todo tipo, despojándoles de sus derechos a la salud, la educación, la participación social y el desarrollo.

El lugar de la narrativa es fundamental tanto para deconstruir este complejo identitario, basado en una ficción narcisista de perfección o invulnerabilidad de quien ostenta el poder y que niega el derecho a estar en el mundo, a existir (Nussbaum, 2006), para después reconstruir y transfigurar los significados en una identidad que luche contra la *normalización*, asumiendo su condición, pero en una reconsideración que redefina el lugar que debe ocupar esa característica en la construcción identitaria y no la reducción de su persona al servicio de esa identidad deteriorada (Goffman, 1995 [1963]; Bridgens, 2009). Por su parte, Sen (2007) ofrece una visión compleja de la construcción de identidades múltiples, en donde podemos determinar nuestras afiliaciones y lealtades frente a grupos diversos, como parte de nuestra necesidad de pertenencia y reconocimiento social, en equilibrio con el empoderamiento que proporciona la toma de conciencia para actuar y ser en el mundo.

Por último, señalaré la argumentación que ofrece Del Río y Álvarez en torno a la necesidad de educar al individuo con una fuerte vida interior y una profunda vinculación social: "la capacidad como discapacidad compartida" y "el *inter-dependent living* [...] como una verdad evolutiva" (p.8).

> El currículo del significado debe articularse con el currículo del sentido, con el proyecto de vida: quien soy, qué es el mundo, adonde voy y qué quiero, puedo

> y debo hacer, que son las cosas naturales y artificiales que me rodean, y cómo se representan y conocen.... [articular] el modelo colectivo —o proyecto cultural y *social* de desarrollo— con el *proyecto personal* de vida. (Del Río & Álvarez, 2004, p.8)

La epistemología de la complejidad

No puedo terminar este ensayo sin abordar el ejercicio dialógico al que estará sujeto y que será fuente de nuevas interpretaciones y recreaciones reflexivas.

Mirar de manera compleja esta serie de construcciones y modelos teóricos que se ofrecen organizados como verdaderos paradigmas que legitiman necesidades sociales y políticas, presentados como verdades y que, generalmente, se exponen de manera secuencial por su orden de aparición cronológica, tales como el modelo eugenésico, el modelo médico rehabilitatorio, el modelo social de la discapacidad, por dar un ejemplo, crean desde mi punto de vista una falsa idea de que ha habido una superación o evolución conceptual, donde el modelo más antiguo es superado por el siguiente, cuando en realidad podemos rastrear elementos de todos estos modelos en políticas vigentes actuales y que son recogidas en los imaginarios colectivos de manera sincrética y sin pasar por un análisis crítico. Ejercicios colectivos de análisis, como el propuesto para esta obra, son de gran valor para poder desmontar y reflexionar sobre estas representaciones ideológicas nada neutrales, sobre las cuales hay que trabajar, no solo de manera disciplinaria sino interdisciplinaria. Agradezco la oportunidad de participar en este proceso hermenéutico de traducción y reconstrucción, para que pueda emerger el sentido a partir del no-sentido, como dice Morin (2007).

Referencias

Ainscow, M. (2012). Desarrollo de sistemas educativos equitativos: lecciones de un proyecto a gran escala en Inglaterra. En D. Montero, & P. Fernández (Eds.), *Calidad de vida, inclusión social y procesos de intervención* (pp. 221-238). Universidad de Deusto. https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)/UNESCO. http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE_INCLUSION.pdf

Bourdieu, P. (2002 [1993]). El orden de las cosas. En P. Bourdieu (Ed.), *La miseria del mundo* (2a. reimpresión). Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P., & Passeron, J-C. (2004). *Los herederos. Los Estudiantes y la Cultura*. Siglo XXI.

Bridgens, R. (2009). Disability and being "normal": A response to McLaughlin and Goodley. *Sociology, 43*(4), 753–761.

de Sousa Santos, B. (2016). La incertidumbre: entre el miedo y la esperanza. En P. Gentili, & N. Trotta (Eds.), *América Latina: la democracia en la encrucijada* (pp. 161-169). CLACSO/Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo.

Del Río, P., & Álvarez, A. (2004). El Currículum Global: Reconsiderar La Escuela Desde La Educación. *Networks. An Online Journal for Teacher Research, 7*(1). https://newprairiepress.org/networks/vol7/iss1/11/

Ennew, J., & Swart-Kruger, J. (2003). Introduction: Homes, Places and Spaces in the Construction of Street Children and Street Youth. *Children, Youth and Environments, 13*(1), pp. 81-104. https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.13.1.0081

Fernández, J. M. (2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. *Cuadernos de Trabajo Social, 18*, 7-31.

Freire, P. (1974 [1969]). *La educación como práctica de la libertad* (14a. ed.). Siglo XXI-Tierra Nueva.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (11a. ed.). Siglo XXI.

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI.

Goffman, E. (1995 [1963]). Estigma. *La identidad deteriorada*. Amorrortu Editores.

Guajardo, E. (2017). *Educación inclusiva en la enseñanza superior. ¿Logran acceder estudiantes con discapacidad a este nivel educativo?* Editorial Académica Española.

Guajardo, E. (2018). La educación Inclusiva, fase superior de la Integración-Inclusión Educativa en Educación Especial. *Teoría y Crítica de la Psicología, 11*, 131-153.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I242.pdf

Jurado de los Santos, P. (2009). Calidad de vida y procesos educativos. *Revista de Educación inclusiva, 2*(2), 2-13. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/37/34

Liebel, M. (2017). Infancias latinoamericanas: Civilización racista y limpieza social. Ensayo sobre violencias coloniales y postcoloniales. *Sociedad e Infancias, 1*, 19-38.

López, N. (2007). *Escuela y contexto social en América Latina. Cuando la globalización llega al aula.* Federación Internacional de Fe y Alegría.

López, N., & Tedesco, J. C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina Documento para discusión - versión preliminar.* Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO.

Malgesini, G., & Giménez, C. (2000). G*uía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad.* Catarata.

Montalenti, G. (1974). From Aristotle to Democritus via Darwin. A short survey of a long historical and logical journey. En F. Ayala, & T. Dobzhansky (Eds.), *Studies in the Philosophy of Biology* (pp. 3-19). University of California Press.

Morin, E. (2007). La emergencia del sentido a partir del no sentido. *Convergencia, 14*(44), 157-171.

Naciones Unidas (2009). Observación General No. 12 (2009). El derecho del niño a ser escuchado. *Convención sobre los Derechos del Niño*. UN. https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2011/7532.pdf

Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Katz.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2007). *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos.* UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf

Sánchez-Valverde, C. A. (2018). Freire visto por Freire. La vigencia de la Pedagogía del Oprimido. *Revista Iberoamericana de Educación, 78*(3), 9-21.

Saraví, G. A. (2009). Juventud y sentidos de pertenencia en América Latina: causas y riesgos de la fragmentación social. *Revista CEPAL, 98*, 47-65.

Sen, A. (2007). *Identity and violence. The illusion of destiny*. W. W. Norton and Company.

Tenti Fanfani, E. (2008). Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, (54), 60-73. https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635248004.pdf

Tomasevski, K. (2004a). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, 40 (Edición especial sobre derechos económicos, sociales y culturales), 342-388.

Tomasevski, K. (2004b). Los derechos económicos, sociales y culturales: el derecho a la educación. *Memorias Desde Lo Local*, (3) https://revistas.uptc.edu.co/index.php/memorias_local/article/view/996

Treviño, E., & Treviño, G. (2004). *Estudio Sobre las Desigualdades Educativas en México: la Incidencia de la Escuela en el Desempeño Académico de los Alumnos y el rol de los Docentes.* Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

CAPÍTULO 10

La discapacidad no es ni lo que uno ve ni lo que uno sabe

Zardel Jacobo 
Universidad Nacional Autónoma de México (México)

Uno no sabe lo que uno ve
Jung (2015)

El tema que nos preocupa en este texto no es *la discapacidad*, sino una serie de reflexiones en torno a la misma. En primer lugar, plantearíamos que la discapacidad no es lo que se ve (Jung, 2011), ni lo que se sabe (Lacan, 1966). Ciertamente quisiera que se tomara como una provocación muy seria, para llevar a cabo un pensar que no se piensa, lo impensado.

Este texto aborda una reflexión que parte de algunas interrogaciones y que intentaremos aproximar una respuesta. ¿Cuándo comenzó el *decir* sobre la discapacidad? ¿De qué contexto histórico surgió? ¿Cómo se dio ese devenir del proceso de constitución de un saber o conocimiento y su deriva en conceptos, términos, nociones que finalizaron por dar un sentido peyorativo de *falta, disfunción, falla* en el sujeto? Estas preguntas serán una guía al mismo tiempo que se irá articulando a una etapa inicial de la trayectoria que he tenido en el ámbito de la denominada *discapacidad*.

Desde los años 80 del siglo pasado, en varios trabajos presentados en la carrera de Psicología de la FESI-UNAM[1] iniciamos una serie de reflexiones sobre la indagación de los condicionantes históricos sociales en la configuración de la Educación Especial y de la actual discapacidad, así como la preocupación por el estatuto del sujeto (Jacobo, 1982, 1983a, 1983b, 1985). Dichas preocupaciones se plasmaron en 1988 en

1 Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México.

una primera publicación en la *Revista Umbrales*, que fue la primera revista de la actual FES-Iztacala. Acompañaban a estas reflexiones la preocupación por la formación de los psicólogos a nivel licenciatura en el área de Educación Especial y su práctica en la Clínica Universitaria de Salud Integral (CUSI). En la teoría se vislumbraban la aproximación conceptual y en la CUSI se incidía en la población de niños con *retardo en el desarrollo*, así como con sus madres y familias.

Los estudiantes recibían y atendían durante un semestre a niños con ceguera o sordera o con problemas de parálisis cerebral, como se les denominaba a los actuales compromisos motores o de retardo en el desarrollo, como se le decía a la discapacidad intelectual desde el marco teórico del análisis experimental de la conducta. Asimismo, se atendían a niños con problemas de lenguaje, de aprendizaje y de socialización.

Nos inquietaba tanto a Alfredo Flores (un profesor ciego egresado de Psicología y que trataba la "rehabilitación de niños y jóvenes ciegos") como a mí, que la discapacidad se considerara como una condición o atributo del sujeto, de tal forma que se viese como una carencia en el sujeto. Al ser este el planteamiento, la formación profesional del psicólogo consistía en elaborar o aplicar el diagnóstico más adecuado para la detección de las necesidades de los niños. Una vez realizado el diagnóstico se elaboraba un plan de intervención en función de las deficiencias o alteraciones encontradas en el ámbito de lo físico (biológico-orgánico) y del ámbito de lo cognitivo y social. Ya por terminar el semestre (cuatro meses efectivos) los estudiantes valoraban al niño para ver sus avances conforme a la evaluación realizada. Y así sucesivamente, al siguiente semestre recibíamos nuevos estudiantes en la práctica y el proceso se iniciaba de nuevo con el niño. Diagnóstico, intervención, evaluación.

Nos percatamos que obteníamos lo que denominé el *efecto Penélope*, ya que todo lo que se realizaba en un semestre de atención con los niños, se desvanecía o se disminuía durante los intersemestrales, cuando no venían los niños a la CUSI. Al siguiente semestre al aplicar los estudiantes el diagnóstico, los avances realizados el semestre pasado se habían *desvanecido*. Para los estudiantes, esta forma de intervenir era la modalidad práctica de su formación profesional; para los niños y sus madres, era una apuesta que aceptaban ya que, por un lado, el servicio era prácticamente gratuito

(el pago era simbólico) y, por otro, sus hijos tenían siempre atención, ya que prácticamente no había institución que los apoyara y tampoco podían cubrir los gastos de atención individualizada. La CUSI les representaba una modalidad de atención continua a sus hijos de manera semestral. Las madres llegaban siempre esperanzadas ante la frustración de lo que mencionaban como un gran descuido de las instituciones, sus malas prácticas, o bien porque desde sus instituciones o amigos les recomendaban que asistieran a la CUSI. Por ello, hablábamos del *efecto Penélope*, las madres, cada semestre cifraban sus esperanzas y los niños que atendíamos recomenzaban cada semestre la atención brindada por los estudiantes. Así, parecía ser que la Universidad contribuía a resolver los problemas sociales a través del servicio social que prestaban los estudiantes a través de la intervención psicológica para los niños; al mismo tiempo, los psicólogos se iban formando, realizando en la práctica, a través de la experiencia, la formación requerida como profesionistas.

Era un hecho que las intervenciones psicológicas que se realizaban no resultaban ni duraderas, ni progresivas. Ante estas circunstancias, los docentes nos llegamos a plantear que, por un lado, la discapacidad era difícil de atender y, por otro lado, se analizaba desde dos puntos de vista a los padres: como potenciadores de la intervención psicológica educativa, es decir, que se tenía que intervenir con los padres para que continuaran los programas de intervención en casa, o bien que no los contrariaran, que no impidieran con contraindicaciones en casa lo que se estaba avanzando en el trabajo en la CUSI. Así, surgió de alguna manera la idea de desprofesionalizar el saber del psicólogo a través de capacitar, además de orientar a los padres con relación al programa de intervención.

Aparentemente, este *profesionalizar* a los padres, resultaba en un valor potencial que los psicólogos podríamos realizar transfiriendo los saberes a los padres. Sin embargo, en una reflexión más sutil y profunda habría que destacar que la propuesta de educarlos presupone que el *saber* sobre la discapacidad lo tienen los profesionales y, por lo tanto, en los padres se daba un *no saber*. Este no saber se añadía al *problema de la discapacidad*. No solo la dificultad o atributo genético, físico, cognitivo era del niño, sino que se le agregó como problema los padres que, por su *no saber* o *no colaboración*,

impedían el avance del alumno. La discapacidad entonces se vuelve un *tema* propio de los profesionistas, de ámbitos de saber y de política de estado con relación a su atención.

Así el o los saberes o conocimientos y su aplicación se vuelven esenciales y, por ello, la atención e intervención se deja en manos de los profesionales del campo de la educación y de la salud prioritariamente. El papel o función de la Universidad o educación superior consiste en la formación académica de los estudiantes a través de acceder al conocimiento y las herramientas, estrategias o procedimientos que permitan solventar o resolver las problemáticas con relación a lo que se denominaba *retardo* o *alteraciones del desarrollo*.

Destaca, entonces, en primer lugar, un conocimiento, un saber sobre, un qué hacer y cómo hacer ante lo que le había ocurrido al sujeto como alteración, retardo, deficiencia, ausencia y demás condiciones que lo afectaban. Se contaba con varias teorías del desarrollo. Dado el carácter de la Universidad como guarda y transmisión del tesoro de las ciencias, tanto la *teoría experimental de la conducta* con sus máximos representantes Watson, Pavlov y Skinner, así como la *teoría cognoscitiva* con Piaget y Vigotsky, brindaban aproximaciones al desarrollo infantil desde disciplinas derivadas de las ciencias tales como la física y la biología, salvo Vigotsky que tenía una mirada social y biológica.

Tanto la física y la biología son ciencias naturales y sus aproximaciones se extendieron al ámbito de lo humano sin considerar que, por su condición de *socialidad*, los hombres se encuentran inmersos en un mundo social complejo, contradictorio y cambiante. De la misma manera, las ciencias naturales no concebían que su basamento conceptual tuviera que ver con el contexto social del que se desprendían sus principios.

El análisis experimental de la conducta enfatizaba desde el paradigma de la triada, Estímulo-Respuesta-Estímulo, tratando de ubicar las variables que pudiesen ser la causa o factores que repercutían en el comportamiento del sujeto y los derivados de las respuestas hacia los estímulos. En tanto la teoría piagetiana tenía básicamente la influencia de la episteme dialéctica, oposicional, una con un énfasis en lo biológico y otra en lo social. Se concebía que los procesos se desencadenaban conforme a una relación oposicional de asimilación-acomodación en la adaptación del sujeto.

Dos epistemologías que daban explicaciones diferentes sobre el quehacer humano, pero unidas en cuanto a la concepción del sujeto como bio-psico-social. Convencidos de estas verdades, poco importaban las preguntas sobre las condiciones históricas, económicas, políticas y sociales que permitieron la emergencia de estos saberes y de la constitución de las problemáticas. Nos referimos a que en las disciplinas científicas se tiene una lógica que parte de un saber organizado sobre determinados fenómenos y cómo abordarlos e intervenir en ellos. La respuesta sobre el origen o constitución de las teorías se da a lo interno de las mismas y suele explicarse descriptivamente por autores y sucesos, sin considerar el contexto histórico del cual emergen las teorías. Así, de alguna manera, se establece la endogamia disciplinaria, la fragmentación del conocimiento por objetos de estudio. Cada disciplina se dedica a su particular objeto y se da por hecho que las teorías dan cuenta de la realidad de sus objetos de estudio y que el conocimiento se va produciendo por evolución, avances, acumulación y progreso.

Será Kuhn (2004), quien, a través de su libro, *La estructura de las revoluciones científicas*, realiza un seguimiento histórico de cómo avanzan las ciencias, en la medida que se interrogan los mismos principios que la sostienen. La historia muestra como teorías científicas de un momento histórico, después se consideraron, falsas, no válidas, o un mito. Así, Kuhn pone en la mesa de la discusión que la verdad de la ciencia está en la medida que la comunidad científica legitima, acepta y fomenta un emergente planteamiento que difiere de lo establecido. No es hasta que una nueva aproximación sea avalada y consensuada por la comunidad científica que se vuelve una nueva aportación científica, dominante y legítima. El cambio entonces implica una tensión provocada por una visión diferente, inédita, novedosa a las anteriores, lo que lleva a una tensión, confrontación y distancia en el inicio entre la comunidad científica, hasta que las nuevas formas de mirar y hacer van convenciendo y se va legitimando por dicha comunidad. No en todos los casos un nuevo paradigma anula al anterior y lo destierra, sino que pueden mantenerse en un juego oposicional, o se hibridan, se combinan y se renuevan y transforman las formas de proceder.

Kuhn (2004) rompe con el imaginario de que las ciencias tienen su propio desarrollo, cuyo proceso se da a través del conjunto de normas, reglas variables inherentes

a los fenómenos y los cambios suelen ser nuevos enfoques, miradas y aproximaciones. Lo importante ahora es interrogar si las condiciones sociales e históricas dan pie a que surjan miradas y visiones emergentes. Es decir, ¿lo social es determinante en la construcción de los principios y supuestos científicos? Las formas de mirar están ancladas en contextos que a su vez las determinan. Como señala Butler (2010), todo nuevo paradigma tendrá sus límites circunscritos por la forma de postular los enunciados. Esto no implica que esté incorrecta su forma de postularlos y que habrá que buscar los correctos, sino que todo postulado se encuentra circunscrito en condiciones sociales y, al ir cambiando los supuestos, no pueden seguir ni sostener sus principios, ya que son rebasados por las realidades que siempre son complejas y cambiantes, lo cual va requiriendo la interrogación a las aproximaciones vigentes con el cruce de dimensiones de exterioridad social en las que están inmersos.

Por ello, es importante tener en cuenta lo que Benjamin (2004) advirtió sobre no confundir el concepto con la realidad. Todo concepto es una representación y, por serlo, implica ya una diferencia del objeto que representa. La representación estará en lugar del objeto y, sin embargo, no es el "objeto" o cosa. Benjamin (2004) nos exhorta con una metáfora a comprender la distancia entre la cosa-objeto y el concepto. Ejemplo: un barquito de vela en el mar. ¿Qué mueve el barquito? lo más natural sería decir que lo mueve el viento o la dirección del viento. Señala que no hay que enfocarse en el viento como si fuese el motor de la historia, sino en las velas y su posición. En sus palabras: "no basta con poseer velas. El arte de saber colocarlas es lo decisivo" (p.476). Distingamos que este autor concibe el proceso de saber cómo un arte. El arte de colocar las velas sería lo decisivo, no el viento. Implicaría que el viento está ahí como real, sin embargo, el meollo es con qué tipo y en qué posición pongo las velas para que pase o no pase algo, que haya o no un movimiento, qué tipo de movimiento, qué dirección, qué orientación, etc. El posicionamiento de las velas son las aproximaciones conceptuales con las que abordamos la realidad. Además, el interés de lo histórico implica el cómo, en qué contexto y desde dónde se plantean o conceptualizan las velas.

Todo este preámbulo fue requerido, ya que en el inicio comentamos que no nos preocupaba la discapacidad. Nos interesa la *constitución de la discapacidad* como pro-

blemática del sujeto y de lo social. Así, la discapacidad como tal no existe de manera natural, sino que deriva de una conceptualización. Una colocación particular de las velas. Indagar por su constitución u origen y cómo se transformó en algo "natural" y propio de los sujetos afectados por la misma, sería la tarea inminente por desarrollar. No partir como si la discapacidad estuviera ahí. Tal pareciera que, en la literatura, la mirada sobre la discapacidad está concebida bajo el empleo de un paradigma de un sujeto normal y la discapacidad fuese parte de los estudios de las anomalías, de las alteraciones. Nos encontramos ante la conceptualización de un sujeto concebido como normal y, por lo tanto, de las producciones de lo anormal.

En el inicio comentamos que la discapacidad no nos preocupaba, sino la interrogación de cómo se produjo como concepto la discapacidad, cómo fue que sus conceptos y términos se hicieron equivalentes con la realidad. Así, entonces, procede primero la interrogación del paradigma que sostiene a la discapacidad como algo natural y, segundo, cuestionar la equivalencia entre lo real y el concepto.

¿De qué contexto histórico surgió la *discapacidad?*

Nos interesa indagar el contexto histórico de donde emerge el concepto o términos anteriores a lo que hoy se define como discapacidad (término legitimado a través de la *Convención sobre los derechos humanos de las personas con discapacidad* (Naciones Unidas, 2008). El concepto o término de discapacidad debe ser analizado desde la metáfora del barquito de vela en el mar, ya citado y tomado de Benjamin (2004) sobre la "colocación de las velas" que implica sumergirse en las coordenadas sociales históricas como el marco de referencia de su surgimiento.

En compañía de Benjamin (2004), interrogaríamos el concepto de discapacidad y pondríamos en duda que se diera una equivalencia con la realidad. Plantear el posicionamiento de las velas implicaría lanzar la siguiente pregunta sobre lo que se denomina discapacidad visual: ¿Qué ha pasado y cómo fue que la ceguera se consideró como discapacidad? Cómo es que la ceguera adquirió sentido de discapacidad y se tomó como algo natural, de tal suerte que ceguera es equivalente a discapacidad. La discapacidad es déficit. Sin embargo, lo que se invisibiliza es que ceguera, sordera y

demás deficiencias son tales, en tanto que tienen un parámetro de comparación. Así, la deficiencia deberá tener una referencia de lo que no es deficiencia. Tendríamos entonces que atender al binomio normalidad-anormalidad. Tanto Canguilhem (1971) como Foucault (1967) dedicaron sus estudios: el primero, en cómo surgió ese concepto de normalidad y, el segundo, en el engranaje de la norma y el poder. Foucault documentó cómo, desde el ámbito de los saberes hasta el ámbito de las prácticas sociales del siglo XIV al XVII, se transformó el dispositivo de poder monárquico al dispositivo del poder disciplinario. En estos cuatro siglos, Foucault muestra el pasaje de la época feudal a la modernidad, en la que se constituyó la individuación y la normalidad (Foucault, 2003).

De esta manera, las condiciones sociales, económicas y políticas se vuelven relevantes, ya que determinan el posicionamiento de las velas. Así, se vuelve obligado estudiar el posicionamiento cultural-simbólico que produce el "fenómeno" discapacidad.

Contexto histórico que encuadra la posibilidad de construir el significado de la "discapacidad".

Hemos postulado la discapacidad como un ente o hecho natural, o bien de la colocación de velas para hacer surgir una visión o mirada determinada. Daremos cuenta de la constitución de la discapacidad, a partir de un contexto o matriz simbólica determinada, con una emergente moralidad laica, una conformación ética naciente, resultante de un proceso que inicia con el declive de la Edad Media y la emergente Modernidad. Cuatro siglos produjeron las bases de nuestro pensamiento científico y ético. De manera particular, nos interesa el trinomio medicina-educación-jurídico. El impacto de las ideas de la Ilustración, de las revoluciones norteamericana y francesa, las formas emergentes de la vida en la ciudad y el nuevo modo de producción económico capitalista gestaron cambios en las formas de vida, de pensar y actuar en el mundo. Así, las instituciones se reactivaron cambiando sus perspectivas, no sin conflicto, ya que se mantenían vigentes las formas anteriores. En el pasaje de la Edad Media a la Modernidad, estamos en un quiebre sin ruptura total, conviven, se contradicen e intercambian posiciones divergentes y heterogéneas. Con todo, se instauran procederes que dan lugar a nuevas prácticas y nuevos saberes.

En el contexto histórico europeo del Siglo XVIII encontramos una efervescencia de cambios, estamos en el preámbulo de la Revolución Francesa precedida por saberes emergentes cuestionadores, interrogadores del orden monárquico existente. El poder lo sustentaban familias reales y sus descendientes, avalados por el derecho divino legitimado por la Iglesia Católica. Este poder denominado como monárquico por Foucault, cuya radiografía la expone a través de los dispositivos particulares que dicha época despliega y asume principios de igualdad, libertad y fraternidad, que implicaron la autodecisión, autodeterminación y el uso de la razón, de la capacidad pensante y de la razón como guía para nuevos pensamientos, ideas y propuestas en diversos órdenes:

1. *En el Orden Político*: La abolición del Régimen Absolutista y el establecimiento de la soberanía popular; asimismo, el reconocimiento de la libertad individual.
2. *En el Orden Social:* El establecimiento de la justicia para todas las clases de la sociedad; así como el reconocimiento de la igualdad entre todos los hombres.
3. *En el orden Económico:* La libertad de comercio e industria y, asimismo, el pago de impuestos por todos los ciudadanos, sin distinciones ni privilegios. (Historia Universal, 2020, s.p.)

Tal apertura va cobrando vigor y el nacimiento de las ciencias, a través del método científico, da basamento a la modernidad, enarbolando a la ciencia como el medio de acceso al conocimiento. Los postulados científicos dan la apertura a múltiples formas de indagación y elaboración de teorías del conocimiento. Es tal el estallido, que dará pie al periodo denominado como La Ilustración, el Siglo de las Luces o el Iluminismo, que quizá se resuma en la frase de Kant "Sapere aude", "atrévete a saber", el cual despliega nuevos paradigmas de acercamiento a la realidad, empleando el método de la razón científica.

Estos cambios se favorecieron por la concentración de población en las ciudades, el surgimiento de instituciones que establecieron un régimen regulado, vigilado, supervisado para la capacitación de su población, con una serie de prácticas pautadas, reguladas, como por ejemplo, la vida en los monasterios, los talleres de artesanos, la

configuración del ejército como institución; asimismo, la escritura y el invento de la imprenta coadyuvó en la difusión, circulación y compartimiento de saberes, así como con documentación para el registro, ubicación, control y documentación sobre la identidad de los individuos sujetos a la disciplina y adiestramiento de las instituciones.

Recordemos que la visión de la Edad Media estaba basada en una política religiosa, con una moral determinada desde los designios de buen y mal obrar, acorde a los principios religiosos, en tanto la Modernidad va instaurando una política económica capitalista, basada en un contrato social, en donde la constitución de la individuación se requiere para que opere un contrato entre dos partes, por voluntad y bajo un régimen legal de derechos y obligaciones. En el contrato social se requieren dos individuaciones: una parte, el que contrata y posee los medios de producción y, la otra parte, quien posee la fuerza de su propio trabajo, quién libremente la dispone bajo un contrato en el que se enmarca la realización de cierta actividad requerida, a cambio de un pago o salario conforme a su fuerza de trabajo. Desde un inicio, este contrato social invisibilizaba la desigualdad entre el que contrata y el contratado. El que contrata dispone del bien producido y su mercantilización y entre la inversión de la fuerza de trabajo y el producto, el contratante obtiene un plusvalor, del cual el contratado no participaba.

El plusvalor posiciona en condiciones de desigualdad a los contratados, más allá de si hay intenciones o no de hacerlo por parte de los contratantes. El marco de la contratación esconde el basamento de la desigualdad como estructura. Tenemos, por un lado, que dicho contrato que se basa en una voluntad propia de cada una de las partes, considerada como la libertad que posee el contratado de asumir o no las disposiciones contractuales y, a su vez, la decisión del contratante de pagar al contratado su fuerza de trabajo en la producción de bienes que se denominan mercancías. La desigualdad se produce cuando, el contratante al poner en circulación su mercancía, se gesta el plusvalor que desiguala el valor de uso (la fuerza de trabajo del contratado en la producción del objeto) y el valor de cambio que implica la ganancia que se obtiene al poner en circulación el objeto producido a un precio mucho mayor del de su valor de uso. La desigualdad va incrementándose entre los contratados y los dueños de los medios de producción y se va acompañando de valores culturales, que van posicionando

la identidad del sujeto con un valor agregado de valer más o valer menos. Se gesta la desigualdad moral del estatuto de la condición humana, por un lado, a partir del plusvalor agregado y, por el otro, los que aspiran a ser contratados tendrán —por sus escasas ganancias— menos probabilidades de acceder a los bienes de sus contratantes; por ende, el no acceso a este plusvalor, se traduce en reducción de oportunidades, escasez, estrechez de posibilidades y menos accesibilidad a los múltiples escenarios que la vida social ofrece. Al mismo tiempo, el límite del contrato ya no implica la contratación libre, ya que por parte de los contratados requerirán cada vez más de ciertas características, competencias y requisitos, que el propio trabajo delimita. Quienes no dispongan de dichas características quedan excluidos en automático de siquiera presentarse a solicitar trabajo; de antemano, el no cumplir con dichas características, lo hace sujeto no apto para la incorporación al trabajo y, con esta nueva modalidad contractual, quien no trabaja, no percibe salario y quien no percibe salario, no tendrá los medios de subsistencia. Y, en ello, se juega la dignidad humana.

Este marco regulatorio, va definiendo qué sujetos son los elegibles y cuáles quedan fuera del dispositivo normativo. Las condiciones sociales emergentes de contratación reconfiguran las relaciones entre los hombres y, así, se encuentra el marco de referencialidad de quienes son parte y quienes no son parte de dicho sistema.

Visibilidad y discursividad de la denominada *discapacidad*

Para comprender la gestión social de la discapacidad, tendríamos que develar que esta no ha existido en todos los tiempos históricos que la humanidad se ha dado.

Tenemos vestigios de cómo en tiempos del México Antiguo, en algunas poblaciones originarias[2] connotaban con un significado de divinidad o cercana a las divinidades a las personas que actualmente se denominan *con discapacidad*. Por el contrario, dichas personas quedaron esculpidas en grandes monolitos, estelas o pequeñas piezas, esculturas y otros objetos, considerándolas cercanas y protegidas de los dioses.

2 Ver: Zona Arqueológica de Montealbán, Oaxaca, Museo la Venta, Tabasco, Museo Universitario Alejandro Rangel, Comala, Colima y Museo de Antropología de Xalapa, Jalpa, Veracruz por citar sólo algunas.

De la misma manera, tenemos a manera de ejemplo, a dos famosos adivinos ciegos de la Grecia Antigua, Calcas y Tiresias, ubicados en la mitología griega por tener ascendencia con los dioses. Ambos tenían el don de la profecía, adivinaban el futuro. Tiresias fue considerado por su saber y verdad cuasi divino. Así, entonces, en estos contextos históricos no hay vestigio de que la ceguera se tomara como discapacidad.

Para mostrar algunas ideas al respecto, a reserva de enunciar la necesidad de estudios históricos, entremos en la transición de la Edad Media a la Modernidad. Daremos unos ejemplos y mostraremos la emergencia de la ceguera y sordera, en sus primeras visibilizaciones y discursividades.

En términos generales, en la Edad Media, la ceguera o alguna otra condición se consideraría una maldición o un castigo por los pecados cometidos, sea por los propios sujetos o por los pecados cometidos de sus padres. También podía asumirse una prueba que Dios enviaba a sus fieles, una voluntad divina, que, por alguna razón —que solo la divinidad sabría— le otorgaba al sujeto tal situación; sea para probar su virtuosidad, su acatamiento a los designios divinos o por sus faltas morales. Así, la ceguera u otra condición, acorde a las condiciones sociales de la época conformadas bajo la visión de mundo religiosa, ubica y posiciona al sujeto en una falta moral que tiene un gran peso social. Su implicación, que es del orden del pecado, requiere ser penada o castigada. Su castigo es llevar con honra la ceguera u otra condición y acatar los mandamientos. Con la propia expiación recibiría el perdón y, con ello, podría ingresar al reino de los cielos tras su muerte, lo cual le aseguraba la trascendencia o eternidad en estado de gracia. El presente se veía como tránsito a la eternidad. Al no ser relevante el presente, se buscaba la vida eterna como la aspiración, por ello, los rituales de la muerte cobraban un significado particular y significativo, al representar el pasaje a la vida eterna en sus tres posibilidades: infierno, purgatorio y el cielo.

Nótese que en estas circunstancias está muy lejos de considerarse la noción de discapacidad. La falta moral o la prueba divina encarnaba en la manifestación del cuerpo su evidencia. Por tanto, no existe una noción de deficiencia ni discapacidad, sino una falta moral en un contexto histórico, cuyo engranaje simbólico lo constituye una visión de política religiosa que regula y posiciona un valor al que el sujeto resulta

ser el afectado, definido, significado desde dicho valor social. La visión o mirada se centra en la virtud o el pecado, no en lo normal o lo anormal. De este régimen político religioso surgirá el cambio hacia la Modernidad.

En dicho tránsito, se tendrá que tomar en cuenta que la Iglesia recibía el impacto de la crítica del protestantismo hacia sus excesos y desviaciones de la palabra de Dios. La Iglesia católica retoma en algunas órdenes y prácticas los principios originarios y ejercen *caritas* entre los pobres y algunos hombres se dedican a la filantropía, como la manifestación del amor, cuidado y responsabilidad por el prójimo y, sobre todo, de los que más necesitan, tal como Jesucristo lo manifestaba en su actuar.

Así, aunado al código político religioso y el tránsito a la Modernidad, es importante iniciar estudios a profundidad sobre una mirada histórica diferente, sean estudios históricos críticos o deconstrucción de la discapacidad, cuyas aproximaciones apenas tenemos algunos indicios que pueden darnos otras miradas. Por ejemplo, Oviedo (2007), con su invaluable página web *Cultura sorda*, tiene aportes indiscutibles; asimismo, Brégain (2018) nos convoca a la necesidad de "historicizar", en orden de analizar la "destrucción de utopías y producción de la ignorancia" (s.p.); en México, el historiador Jullian (2008, 2010, 2013) ha trabajado los orígenes y constitución de las Escuelas de Sordos y Ciegos, así como otros estudios que, a través de la interpretación de los documentos, permiten reflexionar los paradigmas vigentes de crítica radical a la Educación Especial. Asimismo, algunas investigaciones que hemos desarrollado en nuestro proyecto en Iztacala y la producción de tesis de licenciatura (Paredes, 2000; Gudiño, 1998) y de doctorado (Jacobo, 2012) permiten el análisis epistemológico e histórico de la constitución de la denominada actualmente *discapacidad*.

Nos detendremos en estos inicios del ámbito que nos compete. A fines del Siglo XVII de l'Epée y Häuy, fueron grandes fundadores al introducir una visibilización de la sordera y ceguera que posibilitaron discursos inéditos sobre estas (Paredes, 2000; Jacobo, 2010), con la incidencia de nuevos ámbitos de conocimiento. En este contexto de política religiosa, destacamos cómo desde la *caritas*, el abad de de l'Epée, a diferencia de los anteriores educadores de sordos, no intentó oralizarlos, sino que en un *darse cuenta*, que es una especie de revelación, de hallazgo y, al mismo tiempo, un tener

que hacer algo, un sentirse interpelado por los sordos, se aproximó desde la manera específica y particular de relación, de vínculo que los sordos tenían. De l'Epée se *da cuenta* que sus manos se convertían en un código de relación e intercambio. El abad mismo aprende el código para iniciar un acercamiento con ellos y dedica su vida en el compromiso por posibilitar una condición de vida digna. Esto le lleva un proceso largo y sostenido hasta fundar una institución, la cual es un lugar de vida para los sordos y buscará las formas posibles de su instrucción y formación. De esta manera, se va gestando una visibilidad y discursividad inédita sobre los sordos, que se va comprobando en los exámenes que rinden los sordos para tener la certificación académica que se requería. Actualmente, la Escuela Nacional de Sordos de París, es un referente obligado de tal acontecimiento.

A su vez, Samuel Heinicke, paralelamente, establece una escuela para sordos en Alemania con la propuesta del oralismo, que era la originaria. Entre ambas propuestas se llega a plantear la necesidad de valorar cuál de estas era la más adecuada para los sordos. La correspondencia entre de l'Epée y Heinicke convoca a varias academias europeas para que se manifiesten por el mejor método de enseñanza. Tal como señala Oviedo (2007):

> De l´Épée envió sus argumentos a varias academias europeas, entre ellas las de San Petersburgo, en Rusia, y las de Viena, Zürich y Leipzig, pidiendo que emitieran veredictos al respecto. Heinicke se defendió, y procuró inclinar las cosas hacia su lado, pero todas las academias fallaron a favor de los métodos de trabajo de Michel de l´Épée, que consideraban mucho más convincentes que el promulgado por Heinicke. Se acusó entonces, también, los métodos oralistas de ser excesivamente severos y crueles con los alumnos. Incluso la Universidad de Leipzig, una institución con la que Heinicke trabajaba directamente, se puso en los meses siguientes de lado de de l´Épé. (s.p.)

No es que la tendencia oralista desde sus orígenes no empleara las señas, sí lo hacía en un inicio, con el fin de ir posteriormente abandonándola por el lenguaje oral.

¿Qué habrá pasado para que en el Congreso de Milán de 1880 se revirtiera el método de l'Epée por el método oralista? A partir de dicho Congreso se tuvo un efecto dominó y se proscribió el empleo de la Lengua de Señas (LS) en todas las escuelas para sordos. Sin lugar a duda, todavía no se contaba con el estatuto de la Lengua de Señas que ahora guarda, al grado de considerarse actualmente como la predominante.

Quizá lo más contundente de la oposición consistía en poner la equivalencia de la condición de lo humano con el lenguaje oral, ya que la condición del pensamiento abstracto estaba en el habla fonética. Quiere decir que, en dicha época, no consideraban otra forma de relación o de comunicación sino a partir de lo fonético. Se contaba con una visión dominante y única del lenguaje. Se requerirá de la lingüística, de la filosofía fenomenológica, del psicoanálisis y de la antropología para que el lenguaje y sus modalidades comunicacionales (las señas o el sistema para los sordo-ciegos) tomara las dimensiones que actualmente tiene.

En el ámbito de los ciegos sucedió algo similar. Valentín Haüy (1745-1822) tiene el mérito de ser considerado el padre de los ciegos ya que, al igual que de l'Epée, fundó una escuela para ciegos, que consistía también en una especie de internado, casa-escuela para vivir. Haüy se distingue por haber *dado cuenta* de otras maneras de percibir y habitar el mundo. Los ciegos podían establecer relación y comunicación con el mundo a través de códigos con apoyatura del tacto, gusto, olfato y otros. Muy sensibilizado quedó Haüy, al ser testigo de un episodio en donde vio y constató el estatuto de los ciegos rebajados en su condición humana. No es sino hasta que se encontró con François Leseuer, un niño ciego que pedía limosna fuera de una iglesia, que se percató de algo relevante. Lo que llamó su atención fue ver que a través de sus manos reconocía las monedas que le daban. Así como de l'Epée, Haüy quedó asombrado ante lo que para él fue todo un descubrimiento. El tacto daba posibilidades de reconocimiento del mundo. François Leseuer se las arreglaba muy bien e inclusive llevaba dinero a su familia. Ello conmueve a Haüy y se hace cargo de François, solventando a la familia con el dinero que les llevaba el hijo y va dándoles a los niños ciegos una posibilidad de vida y formación. Así inicia lo que fue posterior e igualmente tan famoso como el Instituto Nacional de Sordos: el Instituto Nacional de Ciegos, en donde Luis Braille, alumno de

dicha escuela creó el método de lectura-escritura que lleva su nombre. Haüy tuvo que salir de París ante la turbulencia de la Revolución Francesa que lo perseguía como aliado de la realeza y, en su condición de migrante, se dedicó a fundar varias escuelas en diversos países de Europa y Rusia (Jacobo, 2010).

Destacamos en otro trabajo (Jacobo, 2010), la relevancia de estos dos fundadores, l'Epée y Haüy por tener un *concernimiento*, una aproximación, un cuidado y un acercamiento hacia seres con particularidades de ceguera y sordera. L'Epée y Haüy incursionaron en un estar atento a su forma de ser, sin duda se sentían interpelados por ellos, llamados a dar una respuesta, pero considerando lo propio de ellos, sin imponer formas como la oralización en sordos, por ejemplo, y tener una gran apertura y disposición a sus maneras de ser. En pocas palabras, tenían una ética de fraternidad traducida en una responsabilidad ante el prójimo como prioridad. Por ello, incursionaron en una aventura, se dejaron atravesar por los otros modos de lograr una relación, que resultaron las formas alternas relacionales que los posicionaron con el estatuto de padres, fundadores, innovadores y constructores de nuevas visiones sobre la ceguera y la sordera y que impactaron a nivel mundial con sus propuestas tan novedosas.

Se puede señalar que con ellos se inaugura una visibilidad y discursividad de la ceguera y sordera, nunca planteada y que de ninguna manera tiene que ver con discapacidad. Los exámenes que rendían tanto los sordos como los ciegos a los que asistían los intelectuales de la academia y otros personajes, mostraban al mundo los asombrosos logros y posibilidades de los alumnos. Los egresados de dichas escuelas se dedicaron, muchos de ellos, a sembrar la semilla de su escuela modelo y a ellos les debemos en los años posteriores, la fundación de escuelas en Europa y América, del Norte y del Sur con el modelo de dichos fundadores y adecuándolos a sus nuevas condiciones. Eduardo Huet, por ejemplo, fue egresado del Instituto que fundó de l'Epée y fundó la Escuela de Sordos de Brasil y, posteriormente, la de México. Por otro lado, el filántropo Ignacio Trigueros y otros más llevaron la tarea de fundar la escuela para ciegos en México, tal como Jullian (2010, 2013) le da un seguimiento puntual a dicho proceso histórico.

El contexto histórico estaba, como vemos, para innovaciones ante las contradicciones y los acontecimientos que marcaron la historia del mundo con la Revolución France-

sa. Como mencionamos anteriormente, entre la Edad Media y la Modernidad se da una emergencia y producción de saberes, al tiempo de transformaciones e innovaciones.

Los fundadores o padres fueron construyendo a través de las prácticas que gestaron en sus instituciones y también con las producciones de saberes de su época. No olvidemos el emergente sujeto pensante y la nueva moral apoyada por el nacimiento del Estado y la forma de gobierno moderno: la democracia. Estamos ante el nacimiento de ciencias como la psiquiatría con Pinel, quien introduce una nueva ética de relación entre médicos y pacientes, proponía la transferencia paterna, una mirada y relación de concernimiento por el otro; es famoso por reformar los hospitales Bicêtre y la Salpetrière pese a la inconformidad de los trabajadores de dichas instituciones. La transferencia paterna no es sino un acercamiento hacia los internos en su condición humana, una preocupación y una disposición por ofrecerles un lugar digno de vida. De nuevo un concernimiento, una ética, una hospitalidad hacia el otro (Jacobo, 2010).

Con el fondo de la *caritas* y los principios de igualdad, fraternidad y libertad, podemos plantear una ética que funda o constituye identidades a partir de la inauguración de nuevas relaciones.

La condición humana requiere del llamado de otro a su existencia, a la vida, a un lugar en el mundo, a ser convocado a formar parte de una colectividad plural humana. La condición del ser se concibe desde una exterioridad y funda una forma de subjetivar la existencia. Un existente, un ser atravesado en su conformación identitaria por el llamado de otro, del concernimiento de otro, de otros. Tal es el carácter subjetivo, emotivo, pasional y ético del humano. Se requiere para la posibilidad de existencia de un ser, un otro humano que le dé, a manera de un don, las condiciones y posibilidades de una vida digna. No basta la vida biológica; el ser humano es un ser frágil y vulnerable que, si no hay un sostén o red de manos que den soporte a su devenir, resultará afectada y amenazada su existencia.

> Así, los fundadores, basados en esta ética visibilizaron, conformaron, instituyeron y legitimaron otras formas de ser, de estar y de habitar el mundo. Se instauraron diálogos inesperados a través de la lengua de señas, la lectura por

> medio del Braille, los alienados y los idiotas "se curaban", es decir, se hacían partícipes de la comunidad social, ninguno dejaba de responder ante la *transferencia paterna*; el llamado a la existencia de los fundadores que los convocaban a la posibilidad de vivir según sus formas variables de relación y comunicación. (Jacobo, 2019, s.p.)

Inaugurada una semiótica de recepción originaria hacia el cuidado y responsabilidad por el otro, fueron posibles, como dijimos, inéditos institucionales, por ejemplo, el Instituto Nacional de Sordos y el Instituto Nacional de Ciegos de París. Los fundadores construyeron los puentes simbólicos del intercambio donde se creía imposible; desde sus formas variables y plurales de sustentar la posibilidad de convivir, de comunicarse, de relacionarse. Custodiar la diferencia significa que hicieron un movimiento a lo que desconocían, dieron los primeros pasos, titubeantes, tambaleantes, basculantes, sin certeza, aproximados, ensayando el puente de relación hacia la condición del otro y de sí mismos.

En esta construcción de espacio vital, los sordos tuvieron la posibilidad de desarrollar su propio código de relación, el cual consistía en una lengua con sus propios signos.

> Los significantes no se establecían por la fonética sino por los movimientos visuales de las manos. La lengua de señas se convierte en la voz de los sordos; en tanto para los ciegos, el cuerpo, la piel, el oído, el olor generan las imágenes sustituyentes de la visión. La percepción no parece depender de lo biológico, sino de cómo establecer simbólicamente la relación con los otros, con el mundo. Los fundadores escucharon, miraron desde lo desconocido del otro, sin otra brújula más que el afán de direccionarse a eso *otro*. Se permitieron interrogar, sorprender y abrir la mirada en búsqueda de la posibilidad de un diálogo, un intercambio, una relación que hasta entonces era impensada. Promovieron recursos inexistentes, otra forma a la acostumbrada para hablar y apalabrarse; para poder conversar estuvieron en una disposición de *escuchar*.

> Como nos recuerda Heidegger (1998), la preeminencia es la escucha, no el oído y sobre todo resulta evidente a propósito de los sordos. De l'Épée *escuchó* a los sordos. El sentido de la escucha propuesto por Heidegger lo retoma Derrida (1998) de la siguiente manera: "El escuchar no depende ni de una acústica, ni de una fonética o de una fonología, ni de una teoría de la significación" (p. 374). "Oír es en primer lugar una escucha recogida. La audición tiene su ser en quien escucha. Oímos cuando somos todo oídos" (p. 375). (Jacobo, 2019, s.p.)

Y, entonces, ¿de dónde surge la discapacidad? Justo la historia está por construirse, el siglo XVIII y XIX requieren de un análisis muy cuidadoso para poder visibilizar cómo y en qué consistió el pasaje de estos inéditos al ámbito de la discapacidad. Una aproximación está considerada en Jacobo (2010, 2012), cuando, durante la Modernidad, la Teoría de la Evolución cobra un giro siniestro hacia la eugenesia realizado por Galton y cuyo lema de la eugenesia era ir favoreciendo la Ley de la sobrevivencia del más fuerte. La Teoría de la Evolución tenía un soporte en la gestión de los binomios: normalidad-anormalidad; sano, enfermo. Así fueron surgiendo disciplinas como la pedagogía y la psicología, que fueron posicionando a los sujetos dentro de la norma, al margen y fuera de la misma. Los destinos de grandes poblaciones fueron ubicándose a través de la emergencia de diagnósticos e intervenciones que, sin lugar a duda, dieron origen a los residuos, esos elementos sobrantes que, al no ser parte de la norma, recibieron un trato diferenciado con los significados de falta, disfunción, alteración y los mil y un nombres que se les ha dado a lo largo de esta modernidad que hemos constatado: imbecilidad, idiocia, baldados, inválidos, retardados, retrasados, mongoloides, hasta llegar a nuestra conceptualización de personas con discapacidad. Tenemos una deuda histórica como investigadores que habrá que saldar y construir la gesta de la noción y significado de *discapacidad* como atributo del sujeto y, cuya condición, lo pone en una posición por debajo de una homogeneidad supuestamente normalizada. Hacemos eco a la demanda de Brégain, Jullian y tantos otros, que consideramos esta tarea pendiente para poder dar paso a una reconfiguración y abordaje, ya no desde la *normalidad* sino desde la *pluralidad* y la *diferencia*, tal como lo están mostrando, por un

lado, las prácticas culturales innovadoras y, por otro, las disciplinas filosóficas, sociales y culturales, que enarbolan los planteamientos de la alteridad y la ética de la fraternidad (Derrida, 1998; Levinas, 2000).

Referencias

Benjamin, W. (2004). N [Teoría del conocimiento, Teoría el progreso]. En *Libro de los Pasajes*. Ediciones Akal.

Brégain, G. (2018). *Conferencia*. V Coloquio Colombiano y I Latinoamericano de Investigación en Discapacidad, Medellín, Colombia.

Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas* (1ª Ed.). Paidós.

Canguilhem, G. (1971). *Lo normal y lo patológico*. Editores Siglo XXI.

Derrida, J. (1998). *Políticas de la Amistad seguido de El oído de Heidegger*. Editorial Trotta.

Foucault, M. (1967). *Historia de la locura en la época clásica*. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2003). *El Poder Psiquiátrico*. Fondo de Cultura Económica.

Gudiño, G. (1998). La integración educativa en el discurso de la institución oficial. En *Sujeto, Educación Especial e Integración, Vol. 1*. Editorial FESI-UNAM/ Universidad de Baja California.

Historia Universal. (2020). *La Ilustración.* https://mihistoriauniversal.com/edad-contemporanea/ilustracion

Jacobo, Z. (1982). *La concepción histórica social del retardo, material académico de circulación interna del área de Educación Especial y Rehabilitación.* ENEP-I/UNAM.

Jacobo, Z. (1983a). *Segundo reporte de investigación, Proyecto Troncal, octubre de 1982, Psicología*. ENEP-I/UNAM.

Jacobo, Z. (1983b). *Reflexiones sobre el Programa Académico del Área de Educación Especial y Rehabilitación* (Trabajo presentado para obtener la definitividad en la Materia Educación Especial y Rehabilitación Teórica, Psicología). ENEP-I/UNAM.

Jacobo, Z. (1985). *Algunos aportes para la reflexión de la educación especial y el sujeto de la educación especial.* Trabajo presentado en el primer Simposium de Psicología Educación Especial, ENEP-I/UNAM.

Jacobo, Z. (2012). *Las Paradojas de la Integración/Exclusión en las Prácticas Educativas. Efectos de Discriminación o Lazo Social.* Editorial Noveduc.

Jacobo, Z. (2019). La discapacidad: pre-juicio históricamente constituido y sus efectos paradojales de discriminación, exclusión e indiferencia. En R. Enriquez, & O. López (Coord.), *Las emociones en los procesos pedagógicos y artísticos.* Universidad Nacional Autónoma de México.

Jullian, C. (2008). *Quitando el velo de la oscuridad: la Escuela Nacional de Ciegos (Ciudad de México, 1870 a 1928)* (Tesis de Maestría en Historia). Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.

Jullian, C. (2010). Un héroe francés en el silencio: Eduardo Huet y la conformación de la identidad sorda en México. En J. Pérez-Siller, & D. Skerrit (dir), *Memoria de una sensibilidad común, siglos XIX y XX. Tomo III-IV.* Centro de estudios mexicanos y centroamericanos.

Jullian, C. (2013). *Palos de ciego. La escuela nacional de ciegos y sordomudos: Historia del fracaso de un proyecto anacrónico (1928-1937)* (Tesis de Doctorado en Historia). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Jung, C., (2011). *Cara a Cara con Carl Jung* [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=OncA5ukJq_w

Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas.* Editorial FCE.

Lacan, J. (1966). Función y campo de la palabra y el lenguaje en psicoanálisis. En *Escritos 1* (pp. 227-310). Siglo XXI.

Levinas, E. (2000). *La Huella del Otro*. Editorial Algafuara.

Naciones Unidas. (2008). *Convención de los derechos de las personas con discapacidad.* https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

Oviedo, A. (2007). *Cultura sorda*. http://www.cultura-sorda.org/samuel-heinicke/

Paredes, M. (2000). *Reconstrucción Histórica de la Educación Especial en México* (Tesis de Licenciatura en Psicología), Universidad Nacional Autónoma de México, México.

CAPÍTULO 11

Inclusión educativa: construcción histórica de una idea

Alejandro Moreno Lozano 
Secretaría de Educación de Gobierno del Estado de Hidalgo (México)
Instituto de Estudios Superiores de Progreso de Obregón Hidalgo (IESPOH)

La construcción de la discapacidad, en México, tiene un asidero en el paradigma de la eficiencia, el éxito, la belleza entendida como estereotipo, la velocidad, la uniformidad, la riqueza, la rivalidad aniquilante y el individualismo. La mirada puesta en la falta genera que las personas con discapacidad estén tácitamente excluidas de las actividades físicas e intelectuales que se encuentran fuera de su alcance.

La integración, inclusión o exclusión de los alumnos con discapacidad, transita por una metodología interpretativa sobre el discurso de sujetos sociales que preinterpretan su realidad y su acción constante en ella. En este sentido, el paradigma hermenéutico se aplica aquí como el más adecuado para el análisis del discurso sobre el discurso de los sujetos.

El escrito discurre brevemente por tres movimientos conceptuales principales que permiten la diferenciación del *otro* como un *enmascaramiento de las desigualdades*, se concentró en el análisis de las investigaciones relacionadas con la *otredad*, con lo que se logró construir tres ejes analíticos: *exclusión escolar, integración escolar* e *inclusión educativa.*

Movimientos educativos para la diferenciación del otro: un enmascaramiento de las desigualdades

En este apartado se pretende dar cuenta de la exploración del campo de la investigación educativa sobre la integración, inclusión/exclusión de los niños con discapacidad por

medio del método de revisión documental que contribuye a aclarar cómo se arribó a la construcción de la inclusión educativa como un movimiento conceptual de avanzada.

Exclusión escolar

El concepto de exclusión remite a "formas de discriminación negativa que obedecen a reglas estrictas de construcción en una sociedad dada" (Karsz, 2000, p.66). De manera específica, en el ámbito escolar, se debe entender en contraposición al de inclusión escolar, que se diferencian porque en cada polo respectivamente existe un sector integrado y otro excluido (Jiménez, 2008). El fenómeno de exclusión puede pasar desapercibido por los sujetos que integran la escuela porque una de las características de la exclusión es su dificultad para "Plantearse cómo un fenómeno de naturaleza estructural altamente complejo, multiforme, y de profundas raíces socioeconómicas, culturales e históricas" (Rivas, 2006, p.4).

Rodríguez (2011) identifica dos motores principales generadores de una discriminación negativa que afecta perjudicialmente a las personas que lo padecen y que se distinguen de las socioeconómicas. Estos son el *estigma,*[1] como un mecanismo fundamentalmente irracional, y el *prejuicio,* que se instala precisamente en el terreno de "Las actitudes de exclusión y desprecio sistemático hacia grupos determinados; y que tiene como consecuencia la disminución o anulación de los Derechos fundamentales de quienes los componen" (Rodríguez, 2011, p.49).

La exclusión, en algunos casos, resulta una consecuencia lógica en lo que se ha llamado c*ultura de la pobreza,*[2] como el caso específico de las escuelas de educación primaria indígena que principalmente atiende a la región de las huastecas, las sierras y la zona otomí-tepehua en el estado de Hidalgo.

---

1 El estigma solo tiene significados porque "la realidad intersubjetiva es una sintaxis cultural de clasificación asimétrica de dominio y exclusión" (Rodríguez, 2011, p.52)

2 La cultura de la pobreza es un factor dinámico que afecta no solo al plano personal, sino que trasciende el plano nacional e internacional. Al respecto, Lewis (1961) escribe lo siguiente: "Me parece que la cultura de la pobreza rebasa los límites de lo regional, de lo rural, y urbano y aún de la cultura Nacional. Por ejemplo, me impresiona la extraordinaria similitud en la estructura familiar; en la naturaleza de los lazos de parentesco; en la calidad de relaciones esposo-esposa y padres-hijos; en la ocupación del tiempo, en los patrones de consumo; en los sistemas de valor y en el sentido de comunidad encontrado en las clases bajas de los barrios de Londres" (p.17).

La experiencia de exclusión comienza, en algunos casos, desde antes de ingresar a una institución escolar. Los padres de niños con discapacidad se ven inmersos en un "viacrucis o un calvario, suplicando de escuela en escuela un banco para este niño con características particulares en la construcción del saber" (Borsani & Gallicchio, 2009, p.39).

Las barreras que contribuyen a la exclusión de los niños que experimentan *Barreras para el Aprendizaje y la Participación* (BAP) identificadas por el movimiento de inclusión internacional son: "la falta de transporte, la distancia física de la escuela, las instalaciones de difícil acceso, la escasez de maestros capacitados y la actitud negativa de la sociedad" (Laurin-Bowie, 2009, p.49). En el sentido de las instalaciones, los diseños arquitectónicos de los edificios de las escuelas primarias del estado de Hidalgo no contemplan adecuaciones arquitectónicas mínimas para garantizar la accesibilidad y el libre tránsito de las personas con alguna discapacidad motriz.

Cuando las barreras para el aprendizaje se ven influidas negativamente por factores de tipo económico, social o familiar, el índice de exclusión es mayor, aunque estén los alumnos con discapacidad formalmente matriculados.[3]

> Su ruta a través de la sinuosa y larga travesía de la escolaridad no está garantizada, está llena de múltiples problemas de procedencia exógena que debe sortear para mantenerse en la prosecución, lo cual no es condición suficiente ni necesaria para garantizar el éxito académico. (Rivas, 2006, p.6)

"La consecuencia es que los niños con discapacidad pueden estar en aula regular pero no están recibiendo educación" (Laurin-Bowie, 2009, p.86).

La exclusión es un imaginario de la caída social (Karsz, 2000), que se da en distintos niveles, siendo el más recurrente la baja o nula integración escolar o académica. La dinámica escolar contribuye a la segregación de los alumnos al exigirle un cúmulo de competencias que no han desarrollado debido, en parte, a la dificultad en la organización

3 "La inscripción de un chico en la escuela, más allá de un derecho que le asiste como ciudadano, es una inscripción fundante que realizan los padres respecto de ese hijo en su ingreso al mundo de la cultura" (Borsani & Cristina, 2009, p.38)

funcional de la actividad psíquica. Dicha organización debe abarcar desde las respuestas adaptativas más directas, hasta la actividad estructurada en relación con unos fines previamente determinados, consensuados o, en mayor o menor grado, asumidos por la persona en desarrollo.

Al incumplir con la exigencia primera de la educación, se experimenta un desencuentro entre lo que la escuela y sus profesores esperan y exigen y lo que algunos alumnos son capaces de dar y de demostrar. En este sentido, si un alumno no ha logrado los rendimientos esperados, él es el primero y casi exclusivo responsable, por su falta de capacidades, de motivación o de esfuerzo. Aquí comienza una serie de jergas utilizadas por educación especial para categorizar la problemática que afecta al niño, mediante el uso de un lenguaje que no se limita a representar al otro (Lagunas, 2010), al alter-ego (turista/vagabundo, rico/pobre, civilizado/salvaje, nativo/extraño, discapacitado/normal).

Ante la categorización incesante, el niño con alguna etiqueta de discapacidad queda en franca desventaja, toda vez que requiere una respuesta de la escuela a sus necesidades, que contribuyan a desarrollar sus competencias básicas, potenciando sus habilidades para pensar efectivamente, comunicar su pensamiento, realizar juicios relevantes y discriminar valores (Lipman, 1998). En este juego se dan distintos procesos que oscilan entre la inclusión y la exclusión "como parte de un proceso en el que se pueden identificar diferentes estadios, que van desde un alto grado de integración social hasta la más completa de las postergaciones" (Tezanos, 2001, p.171). A estas exigencias se ha llegado porque se ha tomado como referente solamente a las personas sanas y jóvenes; el ideal de persona que se ha construido rinde culto a la juventud y a la destreza tanto intelectual como física. La normalidad se acerca al perfeccionismo, no se acepta el deterioro, el ideal de la colectividad es un modelo al que debe adecuarse y constituirse como base para la instancia de la personalidad.

Se ha construido toda una cultura alrededor de la escuela, en la que toda aquella persona que no se amolde a esos ideales colectivos, se vuelve víctima de la segregación y rechazo, probablemente inconscientes e involuntarios, pero expresados de varios modos como "los viejos", "los minusválidos" y "los niños con discapacidad", tal como

expresa el informe mundial de inclusión internacional: “Hemos tenido informes en nuestros grupos de consulta sobre el rechazo que los niños con discapacidad sufren cuando sus padres los llevan a las escuelas regulares” (Laurin-Bowie, 2009, p.124). Estas prácticas generan la anulación, el menoscabo o la restricción del reconocimiento, el goce o el ejercicio de los derechos humanos, las libertades fundamentales y la igualdad real de oportunidades de las personas en estado vulnerable.

El eje de la exclusión tiene presente un valor crucial ya que, por su característica fundacional que antecede a la integración y a la inclusión, logra permanecer vigente a través de múltiples rostros: unas veces vedado, sutil, oculto, intermitente y otras más visibles, sin que sus ejecutantes tomen plena conciencia de sus efectos. Sufrido por los padres y sus hijos como miembros de una población vulnerable, sin voz que les de la facultad de denunciar su condición de depositarios sociales de la exclusión, inicio y fin de ella, únicos culpables de haber nacido en una condición que es rechazada *a priori* por temores inconscientes de gente, alumnos, profesores y padres que se consideran a sí mismos como normales.

Integración educativa

Internacionalmente, la integración educativa comienza alrededor de 1960, de acuerdo con lo planteado por García (2000). Su inclusión en la agenda internacional se concretó en el año de 1994, en la *Declaración de Salamanca*. El propósito fundamental de la integración educativa fue que los niños, independientemente de su condición y sus capacidades, pudieran acceder a la escuela regular y disponer de los servicios necesarios para garantizar su desarrollo y aquellos aprendizajes que les permitieran en la edad adulta ser activos socialmente y gozar de la igualdad de oportunidades. En este sentido, la integración educativa se constituye como una opción educativa que posibilita a las personas con discapacidad participar en las distintas etapas del quehacer social, escolar y laboral, asistida con recursos y apoyos especializados en los casos en que sea necesario.

Uno de los resultados generales que se relaciona con la implementación de la integración educativa a nivel global es que fortalece la cohesión social sobre la base de aceptación consciente sobre la existencia del *otro,* del diferente, lo cual se ha convertido

en el principal objetivo de las instituciones responsables del proceso de socialización, particularmente de la escuela.

En México, la corriente de integración educativa comienza a introducirse en el periodo de la década de los sesenta, con la implementación de un movimiento en educación conocido como *normalizador*, que desde ese tiempo "Defendía el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de la población en los siguientes ámbitos: familiar, escolar, laboral y social." (García, 2000, p.29). En este sentido, se encuentra ampliamente justificado que los niños con discapacidad reciban su educación en la escuela de su comunidad, sobre todo en el nivel de educación básica.

En el año de 1993, el gobierno mexicano comenzó a impulsar la integración educativa, involucrando al sistema de educación especial con la introducción de cambios legales y organizativos promovidos en dos frentes: tanto por el equipo conformado por la Asesoría del Secretario de Educación Pública y, por otro lado, el personal de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) (García, 2007). Por parte del primero, aparece precisamente Ismael García Cedillo y, por la DGEE, Eliseo Guajardo Ramos, dos personajes clave en la operación institucional en educación básica.

El primer personaje menciona que el nuevo modelo educativo, desde sus inicios, buscó desplazar el modelo clínico asistencial que caracterizó a la educación especial desde su fundación. Desde esta óptica, la integración educativa marcó una diferencia fundamental que trató, continuamente, de apartar el acto caritativo característico de las instituciones religiosas, por un esfuerzo sistemático que creara las condiciones necesarias para que los niños, además de poder cursar su educación básica en espacios regulares, pudieran agenciarse del aprendizaje de acuerdo con sus potencialidades (García, 2000). Varías críticas se erigen al modelo de la integración educativa tal como se operó en México. Una de ellas es que parecía:

> una mera repetición de anteriores discursos (educación para todos, no segregación, educación de calidad) [...] que sólo dan cuenta de cómo al crearse un significante de discapacidad, da lugar a la aparición de un sinnúmero de discapacitados de los que el Sistema Educativo pierde el control, en donde las buenas intenciones son sólo eso, puesto que no logran concretarse. (Zardel, 1998, p.32)

En este sentido, el discurso solo ha logrado emitir retóricas polémicas, con lo que enmascara las desigualdades de la multiculturalidad, dando énfasis en enseñar sobre las características de las personas con discapacidad, pero no sobre cómo intervenir educativamente.

Al nivel de la práctica, el éxito de la integración educativa se vierte sobre los hombros de los docentes convocados a superar los desafíos que implica educar a niños con discapacidad "de tal suerte que el futuro de la integración educativa va a depender de los esfuerzos de los profesores de las escuelas regulares y de las madres y padres de niños con o sin necesidades educativas especiales" (García, 2007, p.117).

Inclusión educativa

La inclusión es un movimiento que pretende que todas las personas sin excepción de características (físicas, intelectuales, ideológicas, de nacionalidad, o de preferencia sexual) tengan acceso a la educación. La revisión que da sustento a esta realidad que actualmente se está construyendo, se encontró en nueve documentos analizados, de los cuales cinco son investigaciones realizadas en el plano internacional y cuatro en el nacional. Del total de material publicado, dos son libros, tres artículos de revistas electrónicas y cuatro trabajos de investigación expuestos en ponencias internacionales.

En el caso mexicano, la postura principal de los representantes de este movimiento, se abocan más allá del término de necesidades educativas especiales, usado a partir del movimiento de integración educativa, utilizando en su lugar el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación.

La inclusión educativa se presenta como un concepto de avanzada, que busca que la educación para todos, proclamada en Jomtien Tailandia en 1992, tenga cobertura total.[4] Con esta visión, se busca superar a la integración educativa, que sirvió de basamento (Laurin-Bowie, 2009), presentándose como un concepto muy amplio, en el

4 "la misma educación para todos, es remplazada o complementada por la idea de una mayor equidad educativa, como aplicación de recursos diferenciados para compensar las desigualdades mediante una serie de proyectos y programas de discriminación positiva y por la idea de una mayor pertinencia que dé cuenta del respeto a la antigua y la nueva diversidad social y cultural de nuestro país, a través de una educación intercultural" (Arnaut, 2006, p.4).

que tiene cabida cualquier colectivo o persona, independientemente de su género, origen social, capacidad o estilo de aprendizaje. El término pone el acento en la esencia misma de la educación común, en el derecho que todos los niños tienen a recibir una educación de calidad,[5] con igualdad de oportunidades y sin discriminación de ningún tipo. Se presenta como un concepto amplio que abarca el de integración para referirse a la integración escolar. Una escuela inclusiva es aquella que ofrece a sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal.

La inclusión busca satisfacer ampliamente las necesidades básicas, siendo una de sus definiciones:

> El derecho que tiene todo ciudadano a disfrutar del beneficio de la riqueza de un país y a la incorporación a su producción, al acceso de una educación pública y de calidad, a recibir una atención médica hospitalaria eficiente, obtener un empleo digno, a conseguir un techo propio, a ser mirado y reconocido por el otro, como un igual aunque sea diferente, a representar y ser representado en los órganos de decisión del país sin menoscabo de su condición social y a juzgar y ser juzgado por una justicia oportuna solvente y éticamente incuestionable. (Rivas, 2006, p.6)

En este sentido, también se busca dar respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje, que se coloca como un asunto de derecho que tienen los alumnos, sin importar sus características físicas e intelectuales, de recibir una educación con y entre alumnos de su misma edad, tal como se planteaba desde la integración educativa; pero se diferencia de esta toda vez que pretende que la educación que reciben este tipo

5 El derecho que tiene todo ciudadano a disfrutar del beneficio de la riqueza de un país y a la incorporación a su producción, al acceso de una educación pública y de calidad, a recibir una atención médica hospitalaria eficiente, obtener un empleo digno, a conseguir un techo propio, a ser mirado y reconocido por el otro, como un igual aunque sea diferente, a representar y ser representado en los órganos de decisión del país sin menoscabo de su condición social y a juzgar y ser juzgado por una justicia oportuna solvente y éticamente incuestionable. (Rivas, 2006, p.6)

de niños sea una cuestión social, extendida general y particularmente a cada individuo de cada sociedad.

Lograr la inclusión de todos los niños en edad escolar en estas dimensiones se transforma en "una lucha constante que se lleva a cabo en relaciones de poder debido a todos los intereses que encierra" (Laurin-Bowie, 2009, p.122). La educación inclusiva también se presenta como una ideología y un camino importante para conseguir la equidad que posibilita una forma de vivir y de posicionarse ante la realidad; y de apoyar y valorar al desconocido, al otro, al diferente, con la intención de incorporarlo, asimilarlo, hacerlo propio. Desde esta misma perspectiva, se habla de respuestas equitativas, que no es lo mismo que igualdad; la equidad supone tener en cuenta a todos los alumnos y ayudar al que más lo necesita, además de que procura el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no solo aquellos con discapacidad o etiquetados como con necesidades educativas especiales.

La inclusión educativa tiene diversos objetivos. Uno de ellos es:

> aumentar la participación de los estudiantes [...] para reducir su exclusión tanto en la cultura, la currícula y las comunidades de las escuelas. [Esto] implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado de su localidad. (Booth & Ainscow, 2002, p.22)

En el modelo de la inclusión educativa, el concepto de *necesidades educativas especiales* es sustituido por el término *barreras para el aprendizaje y la participación*. Las barreras hacen referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno.

> Se considera que las barreras para el aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. (Booth & Ainscow, 2002, p.8)

Consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, maximizando los recursos para apoyar ambos procesos.

El fin último de la inclusión educativa es la supresión de las barreras para el aprendizaje, la discriminación negativa que tienen vigencia en y a través del ambiente social de las escuelas donde conviven a diario alumnos distintos en el área cultural, religiosa, social, económica, ideológica, física e intelectual; situación que representa metafóricamente un caldo de cultivo para que proliferen los mecanismos de exclusión: racismo, sexismo, clasismo, homofobia, repulsión a la discapacidad y la intimidación (Tzvetan, 2009). Todos ellos comparten una raíz común, que es la intolerancia a la diferencia y el abuso de poder para crear y perpetuar las desigualdades.

Conclusiones

El campo social donde el ser humano se desenvuelve posee una estructura de imbricaciones complejas de conceptos que ha ido construyendo históricamente. En el terreno de la educación, se expresan algunas de sus visiones acerca de las personas diferentes que de inicio no tenían cabida para ser educados. La visión ha sufrido cambios derivados del pensamiento humano en las parcelas filosóficas y legales que inevitablemente los trastocan positivamente.

El primer estatus de los sujetos sociales diferentes en la cuestión física e intelectual fue la exclusión de algunos privilegios sociales, como el caso específico de la educación que gozaban solo las élites y, después, los considerados como normales. Este inicio sigue presente aun con la vigencia del movimiento de la integración educativa como esfuerzo formal para incluir a los distintos en los espacios escolares.

La inclusión educativa pretende proporcionar atención educativa de calidad, descentrando en el sujeto la anomalía para colocarla en el contexto. Sin embargo, el reflejo de la exclusión sigue mostrando su influjo de amplio calado con prácticas de operación abiertamente excluyentes o de operación discreta. Una de las causas que propicia la vigencia actual de la exclusión tiene su cimiento histórico desde que se crea la educación y se dirige fundacionalmente a los niños sin ninguna discapacidad. Este hecho histórico representa el punto nodal que dificulta a los que padecen alguna

discapacidad gozar plenamente de los beneficios de una educación en esos espacios regulares. Los perdedores históricos siguen siendo los grupos vulnerables, dentro de los cuales se encuentran los niños con algún tipo de discapacidad intelectual o física.

El problema se vuelve más complejo desde que se pretendió incorporarlos oficialmente a esos lugares, donde los edificios conservan características arquitectónicas excluyentes, solo accesibles para los niños que no presentan dificultades motrices. Las limitaciones también se encontraron en el campo curricular, donde existen prácticas de resistencia para realizar adecuaciones en los contenidos que pueden proporcionar una respuesta a las necesidades educativas de los niños con discapacidad que se encuentran escolarizados en la educación primaria regular.

Referencias

Arnaut, A. (2006). *La federalización educativa*. SEP. México.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion*. CSIE.

Borsani, M. J., & Gallicchio, M. C. (2009). *Integración o exclusión. La escuela común y los niños con necesidades educativas especiales.* Novedades Educativas.

García, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular.* Secretaría de Educación Pública.

García, I. (2007). *Estudios sobre educación básica y educación especial en México.* Universidad Nacional de San Luis.

Jiménez, M. (2008). Aproximaciones teóricas de la exclusión social. Complejidad e impresición del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios pedagógicos,* 133-186.

Karsz, S. (2000). *La exclusión. Bordeando sus fronteras*. Gedisa.

Lagunas, D. (2010). *Segregar, producir, contestar*. Entimema.

Laurin-Bowie, C. (2009). *Mejor educación para todos.Un informe mundial. Instituto Universitario de integración en la comunidad.* Universidad de España.

Lewis, O. (1961). *Antropología de la pobreza*. Fondo de Cultura Económica.

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Cambridge. Madrid.

Muñoz, E., & Maruny, L. (1993). Respuestas ecolares. *Cuadernos de Pedagogía,* (212), 11-14.

Rivas, P. (2006). La integración escolar y la inclusión social: Una relación asimétrica. *Educere, 10*(33), 361-367. https://www.redalyc.org/pdf/356/35603321.pdf

Rodríguez, J. (2011). *Democracia, educación y no discriminación*. Cal y Arena.

Tezanos, J. F. (2001). *La sociedad dividida. Estructura de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Biblioteca Nueva.

Tzvetan, T. (2009). *Nosotros y los otros*. Siglo XXI.

Zardel, J. (1998). *Educación especial e integración educativa*. Univerisdad Nacional Autónoma de México.

CAPÍTULO 12

La formación y la educación en derechos humanos para la contradicción y la resistencia

Valdelúcia Alves da Costa e *Ingrid Andrea Buitrago Rivera*
Universidad Federal Fluminense (Brasil)

La crisis política, social y sanitaria en la contemporaneidad nos instiga a reflexionar sobre las posibilidades de la formación, a través de la educación, en una sociedad en la cual impera la violencia y, consecuentemente, la violación de los derechos fundamentales. Dentro de estos derechos, se destaca la educación como capaz de contraponerse a la violencia y a sus efectos deletéreos sobre el individuo y la sociedad. Por lo tanto, cabe cuestionar sobre las posibilidades de que la educación, en tiempos tan anti-civilizados, pueda hacer frente a las demandas de formación e inclusión, así como a la adopción de los derechos humanos en la contemporaneidad.

Las posibilidades de formación para la resistencia y superación de las condiciones objetivas y subjetivas, aquí expresadas, aún permiten la segregación y la manifestación del preconcepto en un movimiento contrario a la justicia, la democracia social y la felicidad de los individuos; y encuentran un eco en nuestras investigaciones y experiencias docentes cotidianas y en nuestros espacios de actuación profesional.

Por eso, vale considerar la concepción de educación en derechos humanos expresada en el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos de Brasil:

> La educación en derechos humanos va más allá de un aprendizaje cognitivo, incluyendo el desarrollo social y emocional de quien se involucra en el proceso enseñanza-aprendizaje (Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos – PMEDH/2005). La educación, según esta concepción, debe producirse en la comunidad escolar, en interacción con la comunidad local.

> De este modo, la educación en derechos humanos debe abarcar cuestiones relativas a la educación formal; la escuela; los procedimientos pedagógicos; las agendas e instrumentos que posibiliten una acción pedagógica de creación de conciencia y liberadora, orientada hacia el respeto y valorización de la diversidad; y, los conceptos de sostenibilidad y de formación de la ciudadanía activa.
>
> La universalización de la educación básica, con indicadores precisos de cualidad y de equidad, es una condición esencial para la difusión del conocimiento socialmente producido y acumulado y para la democratización de la sociedad. (UNESCO, 2009, p.31)

Aunque aún no sea posible superar la negación de los límites sociales y la formación docente y estudiantil se dirijan predominantemente a la producción y a la adaptación social, expresamos que es posible manifestar una sociedad democrática y ética, regida por la lógica de los derechos humanos a través de la educación contra la violencia.

Ojalá que la sociedad reconozca la centralidad de los derechos humanos en el combate a la violencia en sus diversas manifestaciones contra los individuos. Considerando el pensamiento de Bobbio (2004):

> Dada la ambigüedad de la historia, yo también creo que una de las pocas, quizás la única señal de un movimiento histórico confiable para mejorar es el creciente interés de los eruditos y de las propias instancias internacionales para un reconocimiento, cada vez mayor, y una garantía cada vez más segura, de los derechos humanos.
>
> Una señal premonitoria aún no es una prueba. Es apenas un motivo para que no permanezcamos como espectadores pasivos y para no alentar, con nuestra pasividad, a quienes dicen que 'el mundo siempre será como fue hasta hoy', estos últimos —y menciono nuevamente a Kant— 'contribuyen para que su predicción se cumpla', es decir, que el mundo permanezca como siempre fue. ¡Que no triunfen los inertes! (p.60)

Y para que “no triunfen los inertes” bajo el peso de los límites sociales, contrarios a la libertad y a la educación emancipadora, teniendo como centralidad los derechos humanos, es necesario el reconocimiento y la afirmación de los derechos humanos que están en la base de las constituciones democráticas occidentales contemporáneas. Al mismo tiempo, se hace urgente el proceso de democratización de los sistemas de enseñanza, que es el camino obligatorio para la búsqueda del reconocimiento de las subjetividades y su diversidad universal. Pues no puede avanzar sin una gradual ampliación del reconocimiento y de la protección de los derechos humanos.

Derechos humanos, democracia y paz son tres momentos necesarios del mismo movimiento histórico: sin derechos humanos reconocidos y afirmados, no hay democracia; sin democracia, no hay condiciones mínimas para la solución de las crisis políticas y sociales. En otras palabras, la democracia y la sociedad solamente serán reconocidas a través de los derechos humanos y su centralidad en las políticas públicas de los países latinoamericanos.

Derechos que son sometidos a una permanente vulnerabilidad en la contemporaneidad. Puesto que nuestras experiencias investigativas y docentes revelan que América Latina se ha caracterizado por sus altos niveles de inequidad, exclusión y fragmentación social. Esto tiene impactos significativos en los sistemas públicos de enseñanza, desde el nivel básico hasta el nivel superior. Por ello, a pesar de la gran expansión de la educación en los países latinoamericanos —con énfasis en nuestras experiencias en Brasil—, en su dimensión inclusiva y los esfuerzos de los educadores, todavía persisten las desigualdades educativas implantadas en los diferentes estratos socioeconómicos y culturales, así como en las características individuales de los estudiantes, como resultado del modelo homogeneizador de los sistemas de enseñanza.

De esta manera, verificamos que la exclusión y la fragmentación social pueden ser vistas como falencias en la educación y, por consiguiente, como prueba de la pseudocultura, considerada por Adorno (1996) como la percepción de la cultura como resignación de la *vida real*, desarrollando una sociedad acomodada, donde los hombres viven bajo una adaptación colectiva, exponiendo una vez más la precaria formación del individuo como ser pensante. Puesto que la formación, tal y como es posibilitada

en la sociedad donde impera la lógica del capital, se torna mera adaptación en detrimento de la emancipación y la libertad.

Por este motivo, podemos afirmar que el individuo se centra solo en aspectos superficiales para justificar sus actitudes prejuiciosas, transformando las diferencias humanas en desigualdades y, por consiguiente, convirtiendo el proceso de inclusión en blanco de exclusión. Pues, al considerar el pensamiento de Crochík (2011):

> En cuanto a la inclusión, podríamos decir que el primer tipo de preconcepto —compensación del deseo de exclusión— sería una inclusión sombreada por la exclusión; el segundo tipo —la hostilidad— que lleva a fortalecer la exclusión de los propios deseos y temores del preconcepto; y el tercer tipo —la frialdad— implicaría la peor forma de exclusión, pues se negaría la presencia al que está presente. (p.72)

Muchos de estos son cultivados e instaurados en la escuela, convirtiéndola en uno de los primeros y principales agentes de clasificación y categorización del individuo, por sus habilidades y capacidad de incorporarse al modelo establecido. La escuela reproduce el modelo de jerarquización, clasificando a los estudiantes por sus aptitudes, favoreciendo el modelo homogeneizador de los sistemas de enseñanza y, consecuentemente, de segregación de los estudiantes con deficiencia, como lo destacaron Costa y Leme (2016) en sus investigaciones en Brasil.

Por esto, se hace pertinente el análisis crítico del panorama educativo —los profesores, las escuelas, su oferta inclusiva— y sus posibles contribuciones hacia una educación en derechos humanos, cuestionando cómo se están preparando los estudiantes en las escuelas para la educación inclusiva. Desvelando la responsabilidad formadora de personas y cuando se habla de estas, se hace referencia a personas realmente humanas. Donde se educa para la convivencia social y, para tal, se hace necesario el enfrentamiento de los retos de la formación y de la educación en derechos humanos dirigidas a la contradicción y la resistencia en la sociedad sobre la égida del capital. Consecuentemente, el entendimiento de los límites sociales puede fortalecer la educación

inclusiva, pues, como afirmó Crochík (2011), "La formación, más accesible para una pequeña parte de la población, al ampliarse para todos, se convierte en una pseudo-formación, porque no hay una formación real que pueda convivir con la injusticia social" (p.68).

Las cuestiones involucradas en la formación y la educación en derechos humanos para la contradicción y la resistencia

Para el enfrentamiento del prejuicio manifestado en la escuela y alcanzar el objetivo de la educación democrática y humana, es necesario presentar un verdadero sistema de inclusión, en el cual se den las mismas oportunidades a todos los estudiantes, erradicando de una vez por todas el modelo homogeneizador de los sistemas de enseñanza y creando una cultura inclusiva que dé origen a futuras prácticas inclusivas:

> La perspectiva crítica de la formación y de la educación no solamente invoca los límites y las contradicciones sociales, sino que, al mismo tiempo establece tensión al problematizar esas contradicciones proponiendo una orientación enfocada a la reflexión y a la resistencia. (Costa & Leme, 2016, p.42)

Así, la autorreflexión asume una participación esencial en el desarrollo del individuo como persona, como profesional y como parte activa de la sociedad; creando en este, una visión más clara de la realidad y de los movimientos heterónomos de su entorno. Por medio de esta, el maestro logra analizar no solo su posición frente a la segregación social, sino también, a todo lo que conlleva su labor, como lo nombra Adorno (1998):

> El examen general intenta formarse una idea, en la medida en que algo así puede ser objeto de un examen, de si en la reflexión sobre su especialidad, esto es, meditando sobre lo que hacen y también auto reflexionando sobre sí mismos. (p.33)

Entonces, es aquí donde el profesor decide si quiere continuar bajo la misma reglamentación de vida o quiere hacer la diferencia. La reflexión en torno a la educación inclusiva, o sea, la educación que considera los derechos humanos y, por lo tanto, la urgencia de trabajar en pro a esta, son aspectos centrales en los retos presentes en la *praxis* de los profesores, ya que requieren dedicación, instrucción, formación y, principalmente, el deseo de convertirse en agentes de cambio. Con esto, se hace fundamental promover el ejercicio del diálogo y reflexión entre profesores y demás profesionales actuantes en las escuelas, para generar ideas renovadas que aporten a la transformación de la escuela y la sociedad.

Debido a que la mayoría de los países de América Latina viven una crisis política, social y sanitaria con impactos directos en la educación y la escuela, se hace necesario el análisis de la sociedad. Pues, como lo destaca Adorno (1996):

> Lo que hoy está patente como crisis de la formación cultural ni es mero objeto de la disciplina pedagógica, que tendría que ocuparse directamente de ello, ni puede superarse con una sociología de yuxtaposiciones -precisamente de la de la formación misma. Los síntomas de colapso de la formación cultural que se advierten por todas partes, aun en el estrato de las personas cultas, no se agotan con las insuficiencias del sistema educativo y de los métodos de educación criticados desde hace generaciones. (p.175)

Por otro lado, es importante afirmar que los cambios en los aportes teóricos o métodos de enseñanza, presentados en el transcurso de los años, no ha sido suficiente para enfrentar las demandas de una formación y una educación que puedan combatir la segregación y la discriminación en la escuela en pro de la afirmación de los derechos humanos. Esto podría tener sus raíces, como lo afirma Adorno (1996), en las reformas pedagógicas desvinculadas de los intereses tanto espirituales como del entorno extra-pedagógico de los estudiantes, lo que lleva a acentuar la crisis educativa.

De esta manera, la formación teórica y la reflexión se convierten en el *farol* que guía el camino hacia la revelación de procesos que logren construir un ambiente

inclusivo, no solo en la escuela, sino también en las comunidades y la sociedad en el combate de la crisis de la formación contemporánea. Donde se genere igualdad de condiciones y se empiece a palpar la idea de una emancipación mental; así es como se ve la autorreflexión, esto es, como un instrumento liberador, el que descubre *la venda de los ojos*, para ver más allá de las dificultades, más allá de lo establecido, más allá de lo que se cree posible.

Solo cuando se inicia este proceso de autorreflexión en los profesores, se abren los horizontes, más allá de una educación restricta, no solo para cierto grupo específico de la sociedad, sino también para mujeres y, después, una educación en la que se incluye a todos; es aquí donde se da inicio al largo e incesante proceso emancipador.

El ejercicio de la autorreflexión y del diálogo —los dos considerados como parte del proceso de la educación en derechos humanos— posibilita la participación de los miembros de la comunidad escolar, quienes muestran su percepción de la educación desde sus experiencias y su contexto cultural y social. Lo que lo convierte en un proceso aún más enriquecedor, ya que posibilita la lectura y el análisis crítico bajo diferentes perspectivas, abriendo los horizontes para desarrollar una postura reflexiva que posibilite prácticas emancipadoras. A lo que Adorno (1998) aludió:

> la figura en la que hoy se concreta la emancipación, [...] consiste (como única concreción real, pues, de la emancipación) en que las personas que creen necesario caminar en ese sentido influyan de modo más enérgico para que la educación sea una educación para la contradicción y la resistencia. (p.125)

Como lo cita Adorno (1998), "una educación para la contradicción y la resistencia" es fundamental para formar el hábito de abrirse paso en la sociedad manipulada, que crea constantes barreras, impidiendo el avance y evolución en la educación, de esta manera, se da respuesta a las mentes inertes que pretenden bloquear el camino hacia la emancipación, donde se crea una población culta de aceptación, destruyendo los límites sociales. En cuanto a esto, vale considerar el pensamiento de Adorno (1998):

> Quien no consigue emanciparse del provincianismo queda fuera del territorio de la cultura, es necesario, por ende, abrirse a la experiencia de intercambio de saberes, trocando narrativas con profesionales de diferentes grupos sociales, y solo así iniciará su proceso emancipador, entrando en territorio de la cultura. (p.342)

Por lo tanto, el individuo logra realmente su emancipación cuando se libera de las ataduras históricamente impuestas por la sociedad de clases.

La organización social existente ha sido desde siempre fuertemente fraccionada, lo que dificulta la búsqueda de la liberación intelectual. Esta imposición, fortalecida con los años, ha logrado callar a quienes intentan oponerse a su mandato, convirtiendo aún más complicada la construcción de una educación justa y bajo los derechos humanos. Sin embargo, es desde las contradicciones sociales, donde se inicia para lograr ese despertar en la escuela.

Por lo tanto, como indicó Adorno (1998), "En lugar de darse por satisfecho con el argumento de que todo está mal y nada puede hacerse en contra, hay que reflexionar sobre esa fatalidad y sobre sus consecuencias para el propio trabajo" (p.47). La falta de reflexión nubla la razón, impidiendo la producción de ideas y el desarrollo intelectual auténtico. Esta ausencia de reflexión se esparce rápidamente, infectando a la escuela, la comunidad y la sociedad en general, creando un miedo a lo desconocido, miedo al intercambio de experiencias entre los diversos profesionales actuantes en la escuela, o miedo a quedar expuestos a incómodas situaciones que evidencian su incapacidad reflexiva.

Esta constante necesidad de justificar las conductas esquivas a lo que les resulta ajeno, se encuentra tan latente en el enfrentamiento por una verdadera inclusión en la escuela; esto se debe a la nublada visibilidad que se le asigna a todo lo relacionado con los planes para la creación de una educación que incluya a todos. Y a esto se le suman los innumerables aspectos que no son considerados en la lucha por la inclusión social en general.

La contundente categorización y elaboración de barreras se producen en mayor medida por quien discrimina y no por el discriminado. La falta de elementos accesi-

bles, de actitudes prejuiciosas o falta de instrucción hacia los elementos que utiliza la persona con discapacidad es evidencia de la constante restricción social impuesta por las personas sin deficiencia. Esto revela la fragilidad de la *praxis* y la ausencia de conciencia sobre los derechos humanos.

Conclusiones

La propuesta planteada hasta ahora para combatir la violencia en la escuela en Brasil y, por supuesto, en los demás países latinoamericanos, es direccionar la educación hacia una educación en derechos humanos, con sentido crítico, con una visión crítica de su propio entorno, ya sea con el intercambio de saberes o experiencias entre quienes anhelan una sociedad emancipada e inclusiva.

Por lo tanto, resaltamos el sentido fundamental de la educación como formación humanitaria, "con base en valores y en prácticas éticas y culturalmente significativas" (Ciavatta, 2015, p.35). Esta educación como vía de humanización es esencial para combatir la barbarie, exterminar la visión distorsionada e inculta de la propia civilización.

En el marco de esta idea de educación, como formación para la humanización y el combate a la violencia, esta logra colocar a los individuos en un estado de desarrollo civilizatorio, que intenta estar a la altura de los avances tecnológicos inminentes en la época. Por lo tanto, la educación tiene la majestuosa responsabilidad de formar individuos iluminados y atacar sus actitudes incultas; y a esto se añade el objetivo de educar y formar no solamente para la adaptación social y el mundo del trabajo en la sociedad capitalista de clases. Con lo anterior, se afirma el significado de la educación como formación de personas instruidas, acogedoras y civilizadas, más allá de la simple adaptación a la cultura del siempre igual, creando una conciencia para combatir la barbarie y eliminarla tanto de las relaciones sociales en las escuelas como de las demás instancias sociales.

Por ello, nos corresponde realizar investigaciones y contribuir, en general, para más avances de la sociedad y, en particular, en la educación, con la intención de "ampliar los estrechos caminos que llevan a la escuela, al trabajo, a la cultura, a la vida humana digna, como también para discutir sobre los retos para la afirmación de los

derechos humanos incluso considerando las contradicciones sociales" (Costa, 2018, p.59), con énfasis en relación a los derechos humanos y a la educación en Brasil, así como la formación de profesores enfocada en una educación con vistas al desarrollo humano y social.

Para eso, es necesario difundir la inclusión escolar de estudiantes con deficiencia en la perspectiva de la educación en derechos humanos como un proceso sistemático y multidimensional. Pues, según la UNESCO (2007):

> la educación es comprendida como un derecho en sí mismo y un medio indispensable para el acceso a otros derechos. Por lo tanto, la educación adquiere más importancia cuando se orienta al pleno desarrollo humano y a sus potencialidades, valorando el respeto a los grupos socialmente excluidos. Esta concepción de la educación busca hacer efectiva a la ciudadanía plena para la construcción del conocimiento, el desarrollo de valores, actitudes y comportamientos, además de la defensa socioambiental y de la justicia social. (p.25)

Las actuales políticas públicas de educación inclusiva en Brasil difunden, en sus principios, la formación del profesor actuante en las diversas dimensiones sociales, destacando los movimientos sociales en pro de la democratización de la escuela y la humanización de las relaciones sociales en el combate a la violencia y a la segregación, incluyendo en el debate la cuestión de las deficiencias de los estudiantes y, por consiguiente, la problematización de los límites sociales que determinan la educación para una minoría en detrimento de la totalidad de los estudiantes, oponiendo la experiencia entre estudiantes diferentes.

En ese sentido, la educación inclusiva va a encontrarse con el modelo idealizado de sociedad y del individuo por el orden social neoliberal y neoconservador, el cual está tensionado por las investigaciones que priman por la problematización de las condiciones objetivas materiales y del sistema económico de producción y estandarización de la vida humana, de modo que tal tensión se ancla en las posibilidades de la educación crítica y problematizada de las contradicciones de orden social vigente.

Por último, nuestra expectativa es que las reflexiones presentadas en este texto contribuyan a la aseveración de la formación y de la educación en derechos humanos en Brasil y demás países latinoamericanos y, de esta manera, contribuir para que la formación de los profesores y estudiantes sea en pro de la lucha contra la barbarie —marca de la civilización capitalista en todos los tiempos—; además, que nuestro deseo más grande se cumpla, es decir, que la formación y la educación en derechos humanos para la contradicción y la resistencia se haga posible hoy y siempre.

Referencias

Adorno, T. W. (1996). Teoría de la Seudocultura. En T. W. Adorno, & M. Horkheimer, *Sociológica* (pp. 175-199). Editorial Taurus. https://www.marxists.org/espanol/adorno/1959/0001.htm

Adorno, T. W. (1998). *Educación para la Emancipación*. Ediciones Morata. https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/adorno-theodor-educacion-para-la-emancipacion.pdf

Bobbio, N. (2004). *A era dos direitos*. Editora Campus/Elsevier. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/297730/mod_resource/content/0/norberto-bobbio-a-era-dos-direitos.pdf

Ciavatta, M. (2015). *O Trabalho Docente e os Caminhos do Conhecimento*. Lamparina.

Costa, V. A. da., & Leme, E. S. (2016). Educación Inclusiva en Brasil: aspectos políticos, sociales y humanos. En R. V. Segura, & V. A. Costa, da. (Coords.), *Educación Inclusiva en América Latina: políticas, investigaciones y experiencias* (pp. 23-48). Editorial CAPUB.

Crochík, J. L. (Coord.). (2011). *Preconceito e Educação Inclusiva*. Secretaria de Direitos Humanos, Presidência da República.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2007). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos de Brasil (PNEDH)*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação. http://www.dhnet.org.br/educar/a_pdf/pnedh_espanhol.pdf

CAPÍTULO 13

Los docentes ante la educación inclusiva en Brasil

Adriana Pardo Malta
Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia (Brasil)

Lo más hermoso que existe en el ser humano es la diferencia entre los mismos.
López (2005)

Somos parte del ciclo de la vida. Ciclo que se mezcla y se complementa. Somos una red de emociones que nos hacen verdaderamente humanos. Somos únicos y diversos al mismo tiempo. La dualidad que queremos olvidar o ignorar es fundamental para nuestra comprensión y acción humana.

El universo nos regala la diversidad en todo momento, revelándonos climas variados, olores diversos, paisajes distintos... ¡la diversidad está en todo lugar! ¿cómo imaginar el mundo sin la existencia de las diferencias? ¿qué decir entonces del ser humano y de su diversidad? Pero tales preguntas nos remiten a otras cuestiones: ¿cuál es el sentido de lo humano? ¿qué valores imperan en la sociedad en que vivimos?

Desde hace algún tiempo reflexiono sobre estas cuestiones, teniendo la creencia de que la diferencia es un valor y un derecho que necesita ser respetado. Sin embargo, vivimos en una sociedad discriminatoria y segregada, donde la propia sociedad margina a las personas con discapacidad como seres inútiles e inservibles.

Al desarrollar el presente texto cuestiono: ¿cómo proponer una educación inclusiva —comprendida como una educación para todas las personas, con o sin discapacidad— en una sociedad en que impera la discriminación y la segregación? Es una cuestión que me ha afligido, pues creo que hablar de educación inclusiva es hablar y reflexionar acerca de la propia sociedad, o sea, de las personas de un modo general, sobre mi y el otro.

En el ámbito escolar brasileño, muchos niños con discapacidad están en escuelas ordinarias, pero muchos profesores que trabajan en estas escuelas no tienen conocimiento sobre la inclusión y aquellos que lo poseen no se sienten preparados para trabajar con tal proceso. Entonces, ¿qué proceso está siendo desarrollado? ¿los profesores creen en el desarrollo de los niños con discapacidad? Es a partir de esta cuestión que inicio el texto, que tiene tres partes: la primera es el resultado de una investigación hecha en 2007 en el municipio de Capim Grosso, Bahía, Brasil (Pardo, 2007); la segunda, es el resultado de una investigación en el año 2018, en el municipio de Río de Janeiro, Brasil, utilizando la misma técnica y las mismas preguntas de la investigación hechas en 2007; la tercera es el análisis del resultado de estas dos encuestas realizadas en periodos distintos, pero en referencia a la educación inclusiva brasileña.

Las investigaciones se realizaron en dos regiones distintas de Brasil: Bahía, en la región noreste y Río de Janeiro, en la región sureste. Es relevante comentar que la región sudeste tiene un nivel económico y social más desarrollado que la región del noreste.

En las dos investigaciones utilicé como técnica la entrevista; esta es comprendida por Cruz (1994) como una conversación con propósitos bien definidos; por un lado, se caracteriza por una comunicación verbal que refuerza la importancia del lenguaje; por el otro, sirve como medio de recolección de información sobre determinado tema científico.

Inicialmente mantuve contacto individual con los probables entrevistados e hice la exposición de mi interés en tenerlos como sujetos de investigación. Las entrevistas fueron realizadas en una escuela del municipio de Capim Grosso (2007) y en una escuela del municipio de Río de Janeiro (2018).

El criterio para la selección de los entrevistados quedó definido así: profesores de la red municipal que aceptasen participar en la investigación. El tema de las entrevistas fue sobre los conocimientos de la educación especial en la perspectiva de inclusión y la creencia en el proceso de inclusión. Entrevisté a 14 profesores: siete profesores de cada una de las escuelas.

Antes de hablar acerca de las entrevistas, es fundamental conocer un poco sobre las leyes brasileñas de la educación para tener una mejor comprensión del tema.

Estructura organizativa del sistema educativo en Brasil

En la República Federativa de Brasil, el sistema educativo está organizado —según la Constitución Federal (1988), artículos 211 y 212— en sistema federal, sistema estatal y sistema municipal. La nación debe financiar y organizar el sistema federal, ofrecer asistencia técnica y financiera a los Estados, Distrito Federal y a los Municipios para el desarrollo de sus sistemas de enseñanza.

En este sentido, el Estado y los Municipios organizan, en colaboración con la Nación, el sistema público de enseñanza a nivel primaria y secundaria, a través del Consejo Estatal de Educación. En todos los Estados, la enseñanza se rige por los lineamientos nacionales y estatales.

Los principios más importantes de la Constitución Brasileña (1988) son la dignidad humana y la construcción de una sociedad libre, justa y solidaria. Sin embargo, sabemos que muchas veces los derechos asegurados por la ley no son practicados. En el caso de personas con discapacidad no es una situación distinta.

La perspectiva de integración de las personas con discapacidad en el sistema ordinario de enseñanza brasileña no es nueva. De acuerdo con la Ley de Directrices y Bases (LDB) 4024/61: "La educación de los excepcionales debe ser posible encuadrarse al sistema regular de la educación, teniendo por fin la integración junto a la comunidad" (art.88). Hasta la década de los sesenta —en Brasil como la gran mayoría de otros países— seguía la orientación dominante, que era la atención de alumnos con discapacidad de forma separada. Se tenía la creencia de que los problemas de aprendizaje de los niños con discapacidad los diferenciaban de las otras personas.

En la década de los setenta, la LDB 5692/71 enfatizaba el trato especial para alumnos con "deficiencias físicas, mentales y alumnos retrasados cronológicamente". A partir de la década de los ochenta, a través de la Ley 7853, queda establecido el apoyo a las personas con discapacidad. En 1990, la ley 8069, sobre la niñez y la adolescencia, hace referencia a las personas con discapacidad y enfatiza la "orientación especializada a los portadores de deficiencia, especialmente en la red regular de enseñanza", afirmando que la educación especial debe quedar a cargo del Estado.

La ley actual en Brasil —LDB 9394/96— dedica el capítulo V a la Educación Especial y la define como “la modalidad de la educación escolar ofrecida preferencialmente en el sistema escolar regular, para estudiantes con discapacidad [...]” (art.58). Tal ley defiende que la educación ofrecida debe ser realizada en clases ordinarias, a fin de que los niños con discapacidad puedan integrarse con los otros compañeros, teniendo por objetivo la oportunidad de igualdad.

Percibimos que este tipo de estudiantes están integrados a los sistemas ordinarios de enseñanza, sin embargo, no hay una inclusión. El proceso inclusivo no es solo la integración de los niños con discapacidad a los sistemas ordinarios de enseñanza; la escuela necesita ofrecer condiciones reales a los alumnos para que el desarrollo y la autonomía sean derecho de todos, con o sin discapacidad, siendo posible la equidad de oportunidades.

Es necesario subrayar que las actitudes referentes a las personas con discapacidad siempre fueron marcadas por discriminación en un proceso de exclusión, lo que afecta directamente al proceso efectivo de la inclusión. Por lo tanto, será necesario hablar un poco sobre el significado de actitud.

De acuerdo con algunos psicólogos, una actitud tiene tres componentes: el cognitivo, el afectivo y el comportamental. Podemos decir que la actitud es una organización de creencias con componente afectivo a favor o contra un objeto social, que nos lleva a acciones coherentes con las creencias y sentimientos que tenemos en relación con este (Lambert, 1998). Sintetizando, tenemos:

1. Creencias y cognición = componente cognitivo.
2. Sentimientos = componente afectivo.
3. Acciones, comportamiento = componente comportamental.

Así, la información que recibimos durante nuestra vida sobre las personas con discapacidad constituye el conocimiento que tenemos sobre nosotros mismos, mientras que las creencias y los valores son responsables por los sentimientos y emociones que percibimos en relación con estos, lo que nos impulsa a una acción conforme esas creencias, sentimientos y emociones frente a las personas con discapacidad.

Muchos son los elementos formadores de una actitud: los determinantes culturales, la influencia de los padres y de los grupos con los cuales convivimos y la personalidad (Rodrigues, 1999, p.23).

Los determinantes culturales constituyen el factor decisivo para el establecimiento de una actitud porque existe correlación entre nuestras actitudes y las instituciones religiosas, éticas, políticas y económicas. Por lo tanto, las actitudes que desarrollamos dependen tanto de nuestro grupo primario como de nuestra personalidad.

La influencia de los padres y del grupo determina el desarrollo gradual de las actitudes desde temprana edad; a medida que tenemos conocimiento de la creencia de nuestros padres, vivimos sus enseñanzas, castigos y recompensas. Podemos decir, también, que las actitudes plantean una construcción de carácter histórico-social.

Haciendo reflexiones acerca de la educación inclusiva, cuestiono: ¿De qué modo la formación del profesorado está asociada al éxito o fracaso del proceso escolar inclusivo? En las dos investigaciones he intentado conocer la visión del profesorado, sus conocimientos acerca del tema, sus creencias en relación con el propio proceso inclusivo y sus creencias en relación con sus alumnos con discapacidad. Por lo tanto, se formularon preguntas en el ámbito de conocimientos específicos y de la forma de trabajo en sus clases con alumnos con discapacidad.

En la primera investigación (2007) fue constatado que la mayoría de los profesores no tenían mucho conocimiento acerca del tema, no tenían definiciones claras acerca de la educación inclusiva. Todos los entrevistados tenían en sus clases alumnos con discapacidad y la mayoría no sabía cómo lidiar con ello. De acuerdo con una de las entrevistadas:

> *Debería ocurrir primero la capacitación. Pues no sé qué hacer en clase. Tengo en mi clase un niño con 11 años, pero con un comportamiento de 6 años. Tiene dificultades en el habla. El alumno quiere comunicarse y nosotros no sabemos identificar lo que quiere expresar. Muchas veces me duele la cabeza por no saber qué hacer. Debería haber una clase, un espacio diferente para atender a los alumnos que presenten algún tipo de dificultad.* (Entrevistada 1, comunicación personal, 2007)

En la segunda investigación (2018), realizada 11 años después de la primera, la mayoría de los profesores tenían conocimiento sobre el tema, habían participados en talleres o cursos. Sin embargo, muchos profesores, a pesar de tener conocimientos, no se sentían preparados para trabajar con la inclusión. Una profesora de Río de Janeiro comentó lo siguiente:

> *Hice algunos talleres, cursos, y he leído algunos libros acerca de la inclusión y creo tener algunos conocimientos. Pero percibo que la escuela no ofrece recursos para trabajar con alumnos con discapacidad. Muchos profesores no creen en el éxito de la inclusión. Yo pienso que es posible el proceso inclusivo, pero es muy difícil. Yo no me siento totalmente preparada para lidiar con estos niños, a pesar de tener conocimiento en el área.* (Entrevistada 1, comunicación personal, 2018)

Escuela para todos, sí; pero derecho a la educación para pocos. Ante esta afirmación, percibimos que dentro de las propias escuelas hay un proceso de segregación, donde muchos alumnos son aislados del sistema de enseñanza/aprendizaje, aunque "estudien" en las escuelas ordinarias. En este sentido, subrayo los papeles del profesor y la escuela en el proceso inclusivo.

Al discutir el tema de educación, considero necesaria la delimitación previa del término —subrayando que no es tarea fácil—, por ser el mismo objeto de muchos usos e interpretaciones en diversos campos del conocimiento.

No hablaré del fenómeno *educación* en su forma más amplia, pero sí de la educación institucional —específicamente de la escolar—, de su papel intencional y decidido de trabajar en favor del desarrollo del individuo.

En las dos investigaciones hice preguntas relacionadas con la forma como el profesorado lidia con sus conocimientos sobre la inclusión escolar y sus creencias en el desarrollo de los niños con discapacidad.

En la percepción de una profesora del municipio de Capim Grosso, la falta de preparación causa prejuicios tanto para el profesor como para el alumno. Según la profesora:

> *Nunca he trabajado con alumnos con discapacidad. Creo que debería tener una orientación en la escuela. Creo que los alumnos con discapacidad no siguen el ritmo de aprendizaje de los otros niños debido a las limitaciones. Creo que los alumnos con discapacidad no tienen el mismo ritmo de los niños normales. La estructura física de la escuela no es adecuada a los niños con discapacidad. Creo que debería tener más espacio, salas y baños adaptados. Entonces, ¿cómo trabajar con la inclusión? ¿De qué forma? Sinceramente no creo en el éxito de la inclusión. Los alumnos con discapacidad deberían estudiar en las escuelas especiales, sería mejor para todos. Los profesores de las escuelas especiales tienen conocimientos sobre las deficiencias y saben cómo enseñar. Aquí no tenemos preparación y no sabemos cómo lidiar con estos alumnos.* (Entrevistada 2, comunicación personal, 2007)

En el decir de la profesora, queda nítida la incredulidad sobre la inclusión escolar. La profesora señala que la escuela —en el aspecto físico, estructural y pedagógico— no está preparada para desarrollar la práctica inclusiva. La opinión de la entrevistada refuerza la idea de que la ausencia de conocimiento sobre la inclusión está articulada a la creencia del fracaso de la escuela inclusiva.

En la segunda investigación, para esta misma pregunta, una de las profesoras opinó lo siguiente:

> *Estoy haciendo cursos en el área y estoy teniendo más conocimientos sobre el tema. Creo que debe ocurrir una preparación para todos los profesores. Percibo que aquí en la escuela falta una preparación en todos los sentidos para que realmente la inclusión pueda acontecer. Nosotros que estamos en clase percibimos que falta una mayor conciencia en todos los sentidos. La discriminación es muy fuerte. Considero la idea de la educación maravillosa, pero la realidad que nosotros los profesores tenemos es otra. No conozco la realidad de otros estados y países, pero puedo decir que en el municipio de Río de Janeiro falta mucho para que tengamos éxito con la inclusión. Tener conocimiento sobre el tema es importante, pero creo que tiene que ocurrir un cambio de pensamiento en la propia sociedad. Muchos no creen en el éxito de la inclusión.* (Entrevistada 2, comunicación personal, 2018)

La profesora entrevistada al hablar sobre su conocimiento sobre la inclusión escolar resalta sus miedos y dudas al desarrollar su trabajo en clase. Contestando a la cuestión de los conocimientos del profesorado sobre la inclusión, una de las situaciones cruciales enfrentadas por el profesorado es la dificultad en enseñar donde quedan evidenciados dos aspectos: lo primero está relacionado con su propia creencia acerca del éxito de la inclusión escolar y lo segundo apunta sobre su propia formación profesional que, de acuerdo con la mayoría de los entrevistados, no los preparan de modo eficiente para trabajar con la inclusión.

La diferencia de once años entre las investigaciones evidencia algunos avances en la formación del profesorado. La mayoría de los profesores de 2007 no tenían cursos en el área. En el 2018 ocurrió una gran oferta de cursos y una creciente preocupación por la formación del profesorado. Pero la creencia o la ausencia de esta, aún aparece como un factor determinante para la efectuación del proceso de inclusión.

De acuerdo con Orrú (2017), aunque se decretan leyes y políticas para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en escuelas regulares, en realidad siempre está en riesgo; las instituciones utilizan el estado de derecho y la responsabilidad para cumplir con su función social atribuido por el propio estado, es decir, educar, de hecho, entrenar el individuo para la formación cívica, para el mercado laboral, para la producción y aportar para el desarrollo económico del país.

Cuando hablamos de escuela inclusiva, estamos hablando de una sociedad inclusiva. Gentili (2013) apunta:

> La exclusión es un estado que, por sí mismo, no explica las razones que la producen. [...] Evidentemente existe una diferencia entre la condición del excluido (un estado) y las dinámicas de exclusión (un proceso). [...] la condición de excluido es el resultado de un proceso de producción social de múltiples formas y modalidades de exclusión. Como proceso, la exclusión no desaparece porque no se atacan sus efectos, sino sus causas. (p.74)

La legislación brasileña apunta al desarrollo de una educación inclusiva, pero aún hay mucho que hacer. Se ha avanzado en el proceso de admisión y asistencia de los niños a la escuela, sin embargo, para la construcción de una escuela inclusiva es necesaria la participación de todos los miembros de la comunidad escolar y, en especial, una formación adecuada del profesorado, que necesita creer en el éxito del proceso de enseñanza/aprendizaje.

El profesor que defiende la inclusión, pero no se prepara para desempeñar de manera adecuada su trabajo, comprometerá la eficacia del proceso. Sin embargo, una preparación adecuada puede propiciar en el profesor condiciones para desarrollar un trabajo eficiente, respetando las diferencias y asegurando a los niños, con o sin discapacidad, una educación más participativa e igualitaria.

La escuela, para la mayoría de los niños brasileños, es el único espacio de acceso a los conocimientos universales y sistematizados, es decir, es el espacio que puede propiciar condiciones para tórnalos ciudadanos, seres con identidad social y cultural.

Mejorar las condiciones de la escuela es formar generaciones para vivir la vida en su plenitud. Sin embargo, percibimos que en el ámbito escolar brasileño hay muchos problemas que hay que afrontar para que la escuela pueda ejercer este espacio de desarrollo y autonomía. La inclusión escolar requiere cambios en su estructura y fundamentos. En sí, requiere redimensionar su papel como institución educativa para todos. En la legislación brasileña es clara su orientación para realizar una educación que sea inclusiva, pero hay discrepancia entre la ley y la práctica. Es necesario que tengamos una actitud realista: pues no se cambian actitudes repentinamente, sean individuales o colectivas. Principalmente, cuando nuestra tradición histórica ha sido discriminatoria en relación con las personas con discapacidad.

Debido a la legislación, las escuelas regulares están recibiendo alumnos con discapacidad, pero la escuela y los educadores (en gran parte) no se sienten o no están preparados para hacer efectiva la inclusión escolar. Según Cury (2002):

> La educación inclusiva debe ser igualitaria y diferenciada. Igualitaria porque pretende ofrecer a todos lo mejor de la escuela, considerando sus posibilida-

> des. La educación inclusiva crea condiciones para que la alteridad sea vista desde una perspectiva de paridad [...] promueve el respeto a las diferencias, teniendo a la igualdad como principio básico y la considera como una forma de enriquecimiento. (p.4)

El acto de incluir supone una superación de los preconceptos y modificaciones de actitudes. Es fundamental despertar el hábito del trabajo cooperativo y de la reflexión colectiva para que la inclusión pueda ser efectiva. La escuela debe estar preparada para cubrir las expectativas e intereses de los niños, con o sin discapacidad. El ideario por conquistar debe ser la adopción de métodos de enseñanza que se adapten a la diversidad de los alumnos, así como ampliar sus oportunidades de participación, ofreciendo situaciones didácticas que favorezcan el desarrollo afectivo, cognitivo, perceptivo-motor y social de los alumnos.

Las leyes brasileñas avanzan hacia una educación inclusiva, lo que es muy importante para el proceso. Algunos cambios también están ocurriendo en la formación del profesorado brasileño, hay una preparación más adecuada del profesorado a través de asignaturas, cursos, talleres y estudios. Hay más investigaciones en el área y avances en la educación inclusiva brasileña, pero aún hace falta mucho.

La sociedad brasileña, en su mayoría, no cree en el éxito de la inclusión. En mis estudios e investigaciones percibo aún una gran discriminación en relación con los niños con discapacidad.

La discusión acerca del proceso inclusivo no solo pertenece a la problemática del sistema educacional, sino reflexionar sobre sus fundamentos y revisar posturas. Significa creer o no creer en el desarrollo de los niños con discapacidad. ¿El profesor cree? ¿La escuela cree? ¿Los padres creen? ¿La sociedad cree?

Por lo tanto, falta mucho para que la educación inclusiva pueda ser concretada. Sin embargo, la inclusión es el camino que debemos seguir, a pesar de los problemas y dificultades, creemos que debemos continuar. Creo que la educación inclusiva brasileña está caminando aún en pasos pequeños, pero estamos caminando. Hay cambios, hay avances, estamos siguiendo.

Sin embargo, percibo que la ausencia de la creencia en las posibilidades de los niños con discapacidad es un factor determinante que necesita ser mejor trabajado, para que las leyes puedan ser aplicadas con éxito, para que los profesores, a través de una formación adecuada, puedan ofrecer una educación de calidad para sus alumnos con o sin discapacidad. ¿Creer o no creer? ¡Yo creo!

Pasos de un caminante

En este camino interminable
lleno de curvas
¡No renuncio a buscar el camino correcto!

Rodeado de subidas
y bajadas
sigo caminando...

Incluso si parte del mundo
va en la dirección opuesta,
prefiero seguir adelante.

A veces estoy perdido,
sigo sin piso.
¡Sigo con el alma, completamente descalzo!

Todo lo que tengo que hacer
es seguir, incluso con dolor y miedos.

Los pasos,
ahora rápidos,
ahora lentos,
señalan emociones distintas.

En este camino,
los afectos nos afectan.
¡Pero yo sigo, persisto!

Mi camino está rodeado por el sol,
por la lluvia, por el viento
y sobre todo por las flores.

Hay muchas flores en mi camino.
Algunas flores ya han palidecido
y otras ni siquiera han florecido.

Pero las que han florecido
siguen embelleciendo mi camino.
Sé que algunas flores me lastimaron a través de espinas dolorosas,
pero no detuvieron mi caminar.

Sigo caminando...

Camino equivocado,
Camino correcto,
Camino inmenso,
Camino intenso.

Sigo caminando
Sigo...

Referencias

Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf

Cruz, O. (1994). O trabalho de campo como descoberta e criação. In M. C. S Minayo (Org.), *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade* (7° ed.). Vozes.

Cury, C. R. (2002). Entrevista. *Revista Integração, Ministério da Educação, 14*(24), 4-5.

Gentili, P. (2013). *Pedagogia da Exclusão* (19°ed.). Vozes.

Lambert, W. E. (1988). *Psicologia Social*. Zahar.

Lei n° 4024. (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Câmara dos deputados, 20 de dezembro de 1961*. https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf

Lei n° 5692. (1971). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. *Câmara dos deputados, 11 de agosto de 1971*. https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html

Lei n° 7853. (1989). Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. *Câmara dos deputados, 24 de outubro de 1989*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm

Lei n° 8069. (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente. *Câmara dos deputados, 13 de julho de 1990*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

Lei n° 9394 (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. *Câmara dos deputados, 20 de dezembro de 1996*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.HTM

López, M. M. (1997). La Educación (especial): Hija de um dios menor em el mundo de la ciencia de la educación? *Educar*, (21), 7-17. https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/20672

Orrú, S.E. (2017). *Re-inventar da Inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*. Vozes.

Pardo, A. (2007). *La formación del profesorado y la educación inclusiva: el sistema regular de enseñanza en el município de Capim Grosso* (Tesis de Maestría), Universidad Internacional de Andalucía, España.

Rodrigues, A. (1999). *Psicologia social* (2° ed.). Vozes.

CAPÍTULO 14

Generación de nuevas prácticas sociales, una experiencia de investigación educativa aplicada

Juana María Méndez Guerrero 
Educación Primaria, Secretaría de Educación de Gobierno del Estado
San Luis Potosí (México)

En la experiencia como maestra de educación primaria he caminado por escuelas situadas en contextos con grupos sociales en condiciones de marginación, en multigrado ubicadas en comunidades rurales de dos municipios y urbanas en la periferia de la capital de San Luis Potosí, México. Por lo tanto, he vivido profesional y personalmente las realidades de la violencia estructural provocadas por el neoliberalismo, con los cambios vertiginosos que ocurren en la posmodernidad. En este sentido, estimo necesario construir nuevas respuestas a problemas de antaño, sobre todo en el ámbito educativo.

El presente ensayo tiene la finalidad de reflexionar en torno al estudio realizado durante el periodo de septiembre de 2013 y junio de 2016 —tiempo en el que desarrollé la investigación de tipo aplicada, orientada a la transformación, desde un enfoque cualitativo—, en un barrio de la periferia, al norte de la capital potosina, con la finalidad de conocer y comprender los procesos de alfabetización, mediante la cultura escrita local, desde lo que realizan los niños y sus madres en la vida cotidiana para generar nuevas prácticas sociales en la escuela primaria y en el contexto sociocultural.

Los habitantes del barrio se encuentran inmersos en varias culturas escritas, entendida como la práctica social que se incrusta en principios epistemológicos socialmente construidos. Se trata del conocimiento, las maneras mediante las cuales las personas se dirigen hacia la lectura y escritura, siendo concepciones enraizadas del conocimiento, la identidad y el ser (Kalman, 2008; Street, 1984), las cuales se imbrican

con lo ocurrido en prácticas sociales en la familia, la religión, las instituciones y las actividades económicas.

El problema que abordé estuvo centrado en la desvinculación presente entre los propósitos que persigue la escuela y los que se buscan fuera del ámbito escolar (Lerner, 2004), además del desconocimiento del uso de la lengua escrita en las prácticas sociales del contexto (Kalman, 2004; Street, 1984), para llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje en la alfabetización. En este sentido, la pregunta general de la investigación fue ¿cómo transformar el proceso de alfabetización de los niños mediado por la cultura escrita del contexto hacia la generación de nuevas prácticas sociales?

El estudio dio cuenta de un proceso de transformación y generación de nuevas prácticas sociales, como base del desarrollo humano, a través de la construcción de nuevas acciones y cambios cualitativos (Rubtsov, 2016), tanto en los niños, las niñas y sus madres. Los hallazgos mostraron que los procesos de enseñanza aprendizaje fueron diferentes, debido a la articulación con las culturas escritas y las nuevas culturas escritas del contexto a través de las madres, permeada por sus historias de vida. Generando nuevas prácticas sociales en dos sentidos, el primero, al transformar los procesos de enseñanza aprendizaje al interior del aula y fuera de ella y, el segundo, en la generación de nuevas prácticas de la lengua escrita en el contexto, por parte de los actores participantes, que abrió una grieta y brindó posibilidades de desarrollo y, por consiguiente, la reconstrucción de identidades, sembrando nuevas semillas de esperanza, encaminadas al logro de frutos del desarrollo (Vygotsky, 1979) para descubrir formas distintas de ser y estar en el mundo.

Desarrollo

La investigación relacionada a un grupo social en condición de marginación y sus experiencias educativas fue desde la investigación aplicada, que "se caracteriza por la forma en que analiza la realidad social y aplica sus descubrimientos en la mejora de estrategias y actuaciones concretas, en el desarrollo y mejoramiento de éstas, lo que, además, permite desarrollar la creatividad e innovar" (Cívicos & Hernández, como se citó en Casabón, 2014, p.2). La investigación aplicada busca solucionar problemas

sociales, a la vez que contribuye al campo del conocimiento. Puede estar dirigida al cambio, mejora o transformación que fue donde ubiqué la investigación, con una postura epistemológica comprensiva. En este sentido, Fuentes (2008) organiza los paradigmas en explicación (*erklären*) y comprensión (*versthen*).

> la pretensión explicativa reposa en la posibilidad de un sujeto que concibe la realidad como exterioridad fáctica, respecto a la cual puede acceder de forma transparente vía el establecimiento de hipótesis operativizadas que se sustentan en teorías que explican la ordenación legaliforme de la realidad [...] social. (Fuentes, 2008, p.245)

La comprensiva "involucra una mirada de lo social, que está más próxima a un interés interpretativo-comprensivo que parte del reconocimiento del carácter constitutivo que la construcción de significados reviste la conformación de la realidad social" (Fuentes, 2008, p.246).

Busqué *comprender* al objeto de estudio para conocerlo, es decir, cómo ocurrió la transformación, desde un enfoque cualitativo, con la finalidad de privilegiar "el significado que los actores otorgan a su experiencia" (Tarrés, 2004, p.16). Motivo por el cual realizamos relatos de vida en torno a la cultura escrita. En el sentido de que los relatos "constituyen un instrumento incomparable de acceso a la vivencia subjetiva" (Bertaux, 1993, p.150), en un ejercicio de retrospectiva, con fragmentos de sus vidas donde narran sus experiencias para referir la relevancia de las historias de vida de las mujeres, que influye en la apropiación de la cultura escrita de sus hijos.

Reflexionar sobre la cultura escrita de los niños y sus madres implicó el reconocimiento de estas en un contexto antes conocido, con la interrogante ¿cómo mirar desde otra perspectiva? Por lo tanto, las técnicas que empleé fueron la observación participante y entrevista en profundidad, para identificar la participación en las prácticas sociales, escuchar el decir y sentir de los participantes, reconociendo lo que saben y se desconoce al interior de la escuela, mediante un análisis interpretativo, lo que permitió el cambio de la mirada etnocéntrica (Kalman & Street, 2009).

La perspectiva teórica desde la cual abordé los procesos de enseñanza aprendizaje fue histórico cultural, de la escuela de Vygotsky (1979), donde el niño nace en un contexto dentro de situaciones sociales, como ser humano y con el potencial inherente. El principio del desarrollo humano es una actividad colectiva o una actividad social llevada a cabo por el sujeto social en un entorno cultural con la mediación de los signos y símbolos, razón por la cual la actividad individual tiene sentido. La toma de conciencia individual recorre un camino primero en actividad colectiva o social donde converge la cultura, los signos y los símbolos que median las relaciones interpersonales y favorece la actividad individual, por lo tanto, la toma de conciencia (Rubtsov, 2016).

Recuperamos las experiencias educativas que se narran con los grupos sociales en condiciones de marginación, no solo para que las voces de las mujeres y los niños fueran escuchadas, sino para establecer relaciones interpersonales simétricas. Articulamos los conocimientos del contexto, igualmente valiosos que los que se construyen en la escuela, relevantes para los participantes, no como sujetos que son sometidos a procesos de investigación, sino como personas que colaboran en esta. Eso requirió la toma de conciencia como docente con un papel distinto, el de investigador de la práctica docente, en un proceso de deconstrucción y reconstrucción personal y profesional.

La narrativa en la investigación educativa se utilizó para comprender el saber y hacer de los participantes en torno a la cultura escrita para transformar nuestra realidad, principalmente de las mujeres y los niños. Debido a que, en la situación de marginación, ellos son los más afectados, ya que en las diversas culturas y momentos históricos encontramos las cargas del *patriarcado* definido (en sentido crítico) por Reguant (1996, como se citó en Varela, 2013) como:

> Una forma de organización política, económica, religiosa y social basada en la idea de autoridad y liderazgo del varón, en la que se da el predominio de los hombres sobre las mujeres; del marido sobre la esposa; del padre sobre la madre, los hijos y las hijas; de los viejos sobre los jóvenes y de la línea de descendencia paterna sobre la materna. El patriarcado ha surgido de una toma de poder histórico por parte de los hombres [...] creando al mismo tiempo un orden simbólico [...] (p.177)

Debido a que las formas de organización social están basadas en las relaciones de poder, la dominación del género en las relaciones interpersonales, en las prácticas sociales y en las instituciones, donde un hombre o mujer poderosa domina a otro con menor poder (Lagarde, 2015), situación que influye en las culturas escritas en las que están inmersos los niños y sus madres en el contexto y en las interacciones interpersonales que ocurren en ese ambiente. Desde una perspectiva de género, el rol construido como madre se evidencia en la participación de las mujeres en el mundo social, al respecto se tiene que:

> La situación expresa la existencia concreta de las mujeres particulares a partir de sus condiciones reales de vida: formación social en que nace, vive y muere cada una, las relaciones de producción-reproducción y con ello la clase, el grupo de la clase y el tipo de trabajo o de actividad vital, los niveles de vida y el acceso a los bienes materiales y simbólicos, la lengua, la religión, los conocimientos, las definiciones políticas, el grupo de edad, las relaciones con otras mujeres, con los hombres y con el poder, así como las preferencias eróticas, las costumbres, las tradiciones propias, y la subjetividad personal. (Lagarde, 2015, pp. 58-59)

Por consiguiente, el tipo de prácticas sociales en torno a la lengua escrita que evidenciaron los niños y sus madres son particulares conforme al tipo de vida cotidiana, las creencias, los pensamientos y los usos de la lengua escrita (Street, 2003), es decir, las formas en que se dirigen hacia la lectura y escritura son propias de los espacios donde se sitúan e interactúan.

Identificar cómo son el contexto y los espacios generadores de la cultura escrita de los niños y sus madres, permitió reconocer lo que se lee, escribe y habla en el contexto y la forma en que los niños y sus madres participan en las prácticas sociales de índole familiar, religiosa, institucional, económica y escolar. Además, se observaron dos prácticas particulares del contexto "envío y recepción de mensajes" y "escuchar, cantar y bailar canciones" principalmente cumbias, huapangos y rap, vinculadas a situaciones

demandantes, de *andamiaje* y *voluntarias* (Kalman, 2004), que también suceden en *espacios de afinidad* (Gee, 2004 como se citó en Kalman, 2008), en el entorno virtual.

A partir del reconocimiento de la cultura escrita diseñamos una propuesta de innovación pedagógica desde la perspectiva histórico cultural, que argumentó la influencia de la cultura escrita del contexto de los niños y sus madres en los procesos de enseñanza aprendizaje, ya que se encuentra vinculada a la historia de vida de sus madres, que han transitado por diversas situaciones de marginación.

En la investigación participaron Ester y Magdalena (seudónimos) de forma más directa, la primera debido a que realiza prácticas de oralidad, lectura y escritura que su hijo refirió al interior del aula; y la segunda porque adquirió la lectura en forma convencional a través de la interacción con sus hijas y ha participado en múltiples prácticas de la lengua escrita para resolver situaciones de la vida cotidiana.

Evidenciamos cómo es posible articular la cultura escrita de los niños y sus madres con los procesos de enseñanza aprendizaje, comprendiendo el valor de los conocimientos que poseen las madres, creando situaciones de participación. En el caso de Ester con la adaptación de un texto de origen español al contexto local, que se presentó a la comunidad educativa, logrando mostrar la cultura de sus habitantes, donde subyacen sus prácticas sociales y la forma de ser y vivir en su contexto.

Durante el proceso se realizaron múltiples tareas de oralidad, lectura, escritura, revisión y corrección del texto, selección de música, vestuario, entonación en los diálogos, actuación, baile, sentido del humor a través de chistes construidos a partir del contexto, en una actividad que se articuló al interior del aula, donde la participación de Ester fue relevante, además del resto de las mujeres que colaboraron en la elaboración de los vestuarios y en un baile que presentaron al finalizar la obra, es decir, la escuela se pensó y se vivió diferente.

Después de esa experiencia, Ester construyó eventos permeados por la cultura escrita del contexto, como cuentacuentos, la Llorona (narró una leyenda) y el Grinch que reparte cartas para Santa Claus entre otras actividades, en colaboración con varias maestras, por "*puro gusto*", que contribuyeron a los procesos de alfabetización de los niños en la escuela, la participación en actividades escolares propició su empoderamiento,

concebido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2014) como proceso, donde se reconoce que "las mujeres participan en diferentes tipos de aprendizaje gracias a los medios de comunicación, la organización social, la migración y el trabajo" (p.14).

Magdalena identificó que era posible aprender a leer y escribir de forma convencional con ayuda de sus hijas, avanzó en la evolución de la apropiación de la lectura y en el proceso de conceptualización de escritura, que detonó su proceso de empoderamiento, por lo tanto, mejoró su autopercepción. En el pasado se consideró inexistente debido a la falta de documentos de identificación que evitaron su ingreso al sistema de formación del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) y por la "ceguera" que decía padecer por la carencia de conocimiento formal de la lectura y la escritura. Por lo tanto, la mujer cambió su posición ante el mundo, la percepción de sí y la forma de participar en ciertas prácticas sociales.

Las relaciones simétricas al interior de la escuela y con sus hijas fueron de suma importancia, ya que asumió el rol de aprendiz y de enseñante, en un ejercicio intergeneracional. Tomó conciencia de su proceso de aprendizaje "*yo me enseñé con las niñas*", en el cambio ocurrido durante el proceso afirma "*se siente bonito leer, se siente uno diferente*". Magdalena vislumbró un futuro diferente para sus hijas "*yo nací en eso y yo no creo en eso, yo digo: las niñas tienen que estudiar*". Aconsejó, además, a otras mujeres de su comunidad que se encuentran en la misma condición, motivándolas para aprender a leer y escribir de forma convencional y con la posibilidad de ser mediadora informal de la cultura escrita.

Para concluir

Conforme a lo anterior, propuse tres categorías: *Relaciones simétricas amorosas, empoderamiento de las mujeres con la participación escolar y el niño, mediador bidireccional de la cultura escrita* (figura 1).

Figura 1

Generación de nuevas prácticas sociales



Con el desarrollo de la propuesta pedagógica se construyeron nuevas relaciones interpersonales al interior del aula, no impuestas y en libertad. A través de las actividades, los actores decidieron con quién, cómo y cuándo comunicarse. Con la posibilidad de observarse, conocerse, comprenderse y valorarse en la otredad. Por lo tanto, la forma de tratarse con respeto y dignidad fue un elemento esencial.

Más allá de contar con determinados elementos intelectuales considerados como valiosos, se identificó que cada persona tenemos la posibilidad de aportar al desarrollo, construcción y reconstrucción de la identidad del otro, con el desarrollo y ejercicio de la voluntad de los niños y sus madres, dando cuenta de un nivel mayor en las funciones psicológicas superiores (Vygotsky, 1979).

Radford (2014) menciona que "el poder siempre estará allí, como resultado de las asimetrías que resultan del hecho que todos participamos de manera diferente en las prácticas sociales" (p.35). Sin embargo, las relaciones simétricas que se plantearon en el estudio surgen al valorar la riqueza del otro, como ser humano que posee conocimiento y da cuenta de la construcción epistemológica colectiva de un contexto a través de las prácticas sociales en las que participa.

Es decir, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual "los argumentos de la autoridad" ya no rigen. Proceso en el que ejercer la función de autoridad "requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas" (Freire, 1998, p.101). La atribución que en sí mismas subyace permite que se valore el aporte del niño, la mujer y el docente, para que contribuya a los procesos de enseñanza aprendizaje en la alfabetización y a la transformación de estos.

Las relaciones simétricas amorosas se definen en la interacción, al mirar de frente al otro, se reconoce el reflejo de la condición, a través de sus aprendizajes, su sentir personal y social. La imagen del otro en la construcción de la propia, sin esperar a cambio recompensa. Se siembra una semilla de amor porque desarrolla la voluntad para ver y mirarse a sí mismo a través del otro, lo cual puede dar frutos, haciendo alusión al planteamiento de Vygotsky (1979). Se sembraron nuevas formas de abordar el proceso de alfabetización, es decir, una nueva práctica social.

Por ejemplo, la participación de Ester en la escuela fue genuina, sin esperar una recompensa, buscó compartir lo que ha desarrollado a través de sus experiencias de vida y su oficio, para colaborar con los niños y las docentes en torno a un evento de la comunicación, lo cual se evidencia en una forma diferente de relacionarse "*y así como usted dice que va hablar con los niños yo pienso que está bien, porque usted no me dice que no tiene tiempo de atenderme o que lleva prisa, si veo la diferencia, porque me gusta como habla con los niños y como los trata y también cómo me habla a mí*".

En consonancia, las acciones realizadas por las hijas de Magdalena no buscaron reconocimiento, simplemente desearon que su madre aprendiera, que se sintiera mejor consigo misma y pudiera resolver situaciones de su vida cotidiana a través del aprendizaje convencional de la lectura y escritura. Por lo tanto, tomaron conciencia del otro, su madre, ejerciendo una práctica voluntaria que da cuenta de un nivel de desarrollo superior.

El empoderamiento de Ester podríamos ubicarlo en la *Economía de Género,* debido a que se planteó la posibilidad de diversificar su fuente de trabajo, creada por ella misma, es decir, realizar actividades como la de cuentacuentos o espectáculo para adultos, escribir los chistes que se le ocurren y solo platicaba con su pareja, entre otras.

La investigación mostró cómo el empoderamiento de las mujeres con la participación escolar ocurrió cuando las puertas de la escuela se abrieron física e intelectualmente, generando ambientes y oportunidades de participación, a través de las actividades de enseñanza aprendizaje de la alfabetización, que posibilitaron el tránsito de la cultura escrita de los niños en forma bidireccional, como mediador entre la escuela y el hogar, con la categoría propuesta "el niño, mediador bidireccional de la cultura escrita".

El papel del niño en la escuela se considera desde la psicología cognitiva como novato y en la sociocultural como aprendices (Lancasa, 1997). Sin embargo, a través de la categoría propuesta "el niño, mediador bidireccional de la cultura escrita" se concibe desde otra mirada, como enseñante de su propia cultura escrita en la escuela y desde su proceso de alfabetización formal en su hogar. En correspondencia con el planteamiento de Freire (1998), "el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa" (p.101), no solo a los alfabetizantes en edad adulta.

Más allá de la relación interpersonal del niño con sus compañeros de la misma edad con nivel de desarrollo diferenciado (Vygotsky, 1979), la relación interpersonal ocurre con su madre y el docente que, si bien son adultos, el nivel de desarrollo de los niños puede ser mayor en la apropiación de la alfabetización académica y de la cultura escrita, en la escuela y el contexto respectivamente.

En septiembre de 2016 comencé un nuevo proceso investigativo, ahora organizamos actividades como parte del colectivo docente de la escuela, en ese transcurso escribí algunos artículos de opinión (Méndez, 2016, 2017) que dieron cuenta de lo que realizamos desde otra perspectiva, buscando articular lo que sucede en el contexto sociocultural y los procesos de enseñanza aprendizaje de forma transversal, con el propósito de aportar socialmente, desde abajo, en nuestro contexto, realizar trabajo en colaboración, donde se recuperen las narraciones para los procesos de enseñanza aprendizaje en la escuela y en el contexto.

Referencias

Bertaux, D. (1993). La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades. En J. M. Marina, & C. Santamaría (Comps.), *La historia oral: métodos y experiencias.* Editorial Debate.

Casabón, J. D. (2014). *Desarrollo de proyectos en la ingeniería electrónica, un método fundamental para la evolución de la ciencia aplicada*. Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería, Cartagena, Colombia.

Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.

Fuentes, S. (2008). La construcción de un objeto de estudio en la investigación educativa. En J. M. Delgado, & L. E. Primero (Comp.), *La práctica de la Investigación Educativa. La Construcción del Objeto de Estudio*. Universidad Pedagógica Nacional. http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/9-publicaciones-upn/93-la-practica-de-la-investigacion-educativa

Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. Siglo XXI Editores/Secretaría de Educación Pública.

Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista iberoamericana de educación, 46*, 107-134.

Kalman, J., & Street, B. (Coords.) (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. Siglo XXI Editores/CREFAL.

Lacasa, P. (1997). *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*. VISOR DIS.

Lagarde, M. (2015). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas.* Siglo XXI Editores.

Lerner, D. (2004). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario.* Secretaría de Educación Pública / Fondo de Cultura Económica.

Méndez, J. (2016). ¿Qué sucede en la escuela?... más allá de la evaluación punitiva. *Educación Futura*. http://www.educacionfutura.org/que-sucede-en-la-escuela-mas-alla-de-la-evaluacion-punitiva/

Méndez, J. (2017). Redignificar al docente frente al juego de la evaluación en la Olimpiada del Conocimiento Infantil. *Educación Futura.* http://www.educacionfutura.org/redignificar-al-docente-frente-al-juego-de-la-evaluacion-en-la-olimpiada-delconocimiento-infantil/

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Alfabetización para el desarrollo sostenible y el empoderamiento de las mujeres.* UNESCO.

Radford, L. (2014). La teoría de la objetivación. *Ruta maestra,* (9), 33-37.

Rubtsov, V. (2016). *Scientific School of L.S. Vygotsky: traditions and innovations symposium (27-28 June 2016) Moscow State University of Psychology & Education.* ISCAR.

Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.

Street, B. (2003). What's "New" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education (CICE), 2*(5), 77-102.

Tarrés, M. (Coord.) (2004). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. El Colegio de México.

Varela, N. (2013). *Feminismos para principiantes*. Novoprint.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (Trad. Español, Silvia Furió). Paidós.

CAPÍTULO 15

Investigar-educar desde y con las diferencias

María del Rosario Auces Flores, Blanca Susana Vega,
Juana María Méndez Pineda, Fernando Mendoza Saucedo
*y Gloria Díaz Fernández**
Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México)
*Universidad de Barcelona (España)

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza.
Hoy se habla, con insistencia, del profesor investigador. En mi opinión, lo que hay de investigador en el profesor no es una calidad o una forma de ser o de actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador.
Freire (1997)

La investigación educativa en México ha puesto en evidencia la crisis de un sistema educativo que, a pesar de reconocer en su legislación, el derecho a la educación y la búsqueda de la equidad segrega y excluye de forma permanente a más de 33 millones de niños y jóvenes que no logran responder a las exigencias que impone. Estos elementos caracterizan la realidad del país y genera mayor desigualdad social (Salinas, 2013).[1]

1 En México, la investigación educativa que se ha desarrollado durante los últimos treinta años ha sido sistematizada a partir de los estados de conocimiento (EC) que dirige el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). En su tercera edición, esta colección se encuentran 17 temáticas que, como se enuncia en su prólogo: "recopilan, analizan, sintetizan y valoran los resultados de dichas investigaciones, cuya finalidad de contribuir a mejorar "la eficacia" de las políticas educacionales que son implementadas en este país" (Barrón et al., 2013, p.13).

Se considera que uno de los puntos de tensión más importantes que provoca esta situación es el modelo neoliberal por competencias, determinado por instancias internacionales, principalmente en las tareas de diseño (Díaz Barriga & Martínez, 2013),[2] implementación de las políticas educativas y curriculares en todos los niveles (García & Hernández, 2013),[3] así como de evaluación curricular (Guzmán & Moreno, 2013).[4]

Esta visión positivista-funcional se contrapone a una filosofía crítica y emancipadora, desde la cual se establecen distintos principios epistemológicos, ontológicos y éticos. Desde esta última, se reconoce la complejidad de lo social (Ardoino, 1991) y el análisis multirreferencial (Zemelman, 1999) que exigen la interdisciplinariedad y la unificación del sentido del conocimiento, a partir de una lectura plural, bajo diferentes ángulos y múltiples relaciones, en la comprensión de los procesos educativos (como se citó en Orozco & Portón, 2013, pp.55-57).

Por otro lado, a partir de la década de los setenta del siglo XX, en el contexto latinoamericano, con relación a las tareas de investigar y educar, ha habido también una toma de conciencia ante la necesidad de desarrollar propuestas acordes a nuestra realidad inmediata. Al respecto, Flores (como se citó en Martínez, 2013) señala

2 Hay diversos estudios que han reconstruido genealógicamente los términos de flexibilidad curricular y competencias. Díaz Barriga (2000, 2007), Martínez (2006) y Orozco (2009) indican que su origen se puede rastrear en el mundo laboral y en la economía (como se citó en Díaz Barriga & Martínez, 2013, p.35). La inclusión del debate de competencias en el currículo ha sido la puerta para el retorno de la teoría de objetivos de la década de 1970, disfrazada con nuevos elementos, en ocasiones, intentando articular lo conductual con lo constructivista (Frade, 2008) con una perspectiva mecanicista y fragmentaria de los procesos de aprendizaje (como se citó en Díaz Barriga & Martínez, 2013, p.36). De igual forma, Burachik (2000) hace una genealogía de la noción de innovación identificándolo como un elemento central de diferenciación entre las empresas, lo cual nos lleva a cuestionar su pertinencia en el medio educativo y curricular; este término se llega a emplear queriendo proyectar la imagen de vanguardia, calidad, reforma y hasta erudición (como se citó en Díaz Barriga & Martínez, 2013, p.38).

3 García y Hernández (2013) destacan entre sus conclusiones que los estudios en esta área son escasos y de manera aislada, prevaleciendo estudios sobre las evaluaciones externas, nacionales e internacionales, que se han realizado por la normativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sistema de Acción Tributaria (SAT).

4 Guzmán y Moreno (2013) señalan que la evaluación curricular ha mantenido el interés desde la década de 1980, en temas como los procesos de acreditación de programas académicos y la certificación profesional o el impacto curricular de las pruebas masivas (p.275).

que es interesante observar cómo la producción académica mexicana "está centrada en perspectivas eurocéntricas (Bourdieu, Laclau, Foucault, Gadamer, Ricoeur, Bachelard, Passeron, Mead o Schutz)" (p.101) que, por tanto, no corresponden al momento histórico y multicultural de nuestro país.

De esta forma, el pensamiento filosófico de América Latina propuesto por Dussel (2015) y otros seguidores —como Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Nelson Maldonado, Eduardo Mendieta, Ramón Grosfoguel, latinos en EU, mexicanos, colombianos, brasileños— han comenzado a abordar la necesidad de una "*descolonización epistemológica*" que nos permita tomar conciencia y desprendernos de esa ciencia y cultura colonial impuesta. Descolonizarse es pensarnos desde otro horizonte mundial, de crecimiento multipolar, donde se recupere lo valioso de las culturas, lenguas y costumbres propias de nuestra región.

En esta línea, Fabbri (2014) señala que se debe reconocer una emergencia *geopolítica* y *corpopolítica* del conocimiento que promueva, a su vez, un *desprendimiento androcéntrico*. Lo anterior significa cuestionar y cuestionarse acerca del pensamiento heredado del mundo occidental, que puso en el centro del poder hegemónico al prototipo de hombre, blanco y racional. Esto provocó la negación y subvalorización de todos aquellos que pertenecieran a otros lugares, otras formas de conocimiento y entendimiento distintos a este. Las implicaciones políticas, económicas y sociales han tenido gran repercusión mundial al haber justificado la supremacía y dominación de una cultura sobre otras, incluso a través de la guerra y el exterminio.[5]

5 Jay (2010) muestra la falsedad científica de los planteamientos que, durante el siglo XX, trataron de "demostrar" la naturaleza hereditaria de la capacidad intelectual, como base para justificar, no solo la desigualdad y un orden social de privilegios, sino el exterminio de grupos sociales. Acciones catalogadas como una consecuencia inevitable de la "inferioridad innata" de determinados grupos sociales. Irigaray (1974, como se citó en Schutte, 1989) desafía la hegemonía del falocentrismo, donde cualquier teoría del sujeto siempre se ha adecuado a lo Masculino dado que la noción de subjetividad está subordinada a la estructura psicológica del género dominante. Por tanto, habría que comenzar a pensar desde el sujeto de la enunciación como "ella" y no solo "ello". Por su parte, Craig Venter (como se citó en Kaluf, 2005, p.32) argumenta que el concepto de *raza* (y su clasificación según el color: blanca, amarilla, roja y negra), es social, no científico, puesto que se ha demostrado que hay una sola raza: la humana, la cual ha evolucionado en función de su adaptación al medio ambiente y de un reducido número de genes. El origen de esta raza se dio hace más

Así es como las tareas de investigar y educar que se hacen con los grupos en situación de marginación pueden responder a diferentes miradas; en este trabajo nos centraremos en dos de ellas: una marginal y otra ampliada, según se analiza desde algunos de los distintos campos del conocimiento en México.[6]

Hernández et al. (2013) destacaron que, en el caso de la investigación con jóvenes y adultos, hay una mirada compensatoria y otra ampliada: la primera, se restringe a los procesos de deserción y fracaso en edad escolar, en tanto que, la segunda, se abre a las distintas etapas de su vida y considera el problema estructural de la pobreza que provoca menores oportunidades educativas.

Furlán y Spitzer (2013) analizaron cómo los temas de convivencia, disciplina y violencia en las escuelas se desarrollan desde múltiples miradas, en las que predominan investigaciones de intervención preventiva y paliativa que tiene un carácter experimental y de control de conductas; a diferencia del modelo ecológico, que parte de la observación del contexto sociocultural de los grupos e instituciones (p.58).

Bertely (2013) planteó que el debate conceptual que existe en Latinoamérica entre educación multicultural e intercultural, parte de las condiciones geopolíticas de cada país, así como de los modelos desarrollados, cuyos contrastes e intersecciones permiten identificar enfoques pedagógicos formulados *desde arriba*, por instancias gubernamentales e incluso multilaterales, y las propuestas generadas *desde abajo*, por actores educativos alternativos que reportan mayor continuidad, arraigo y largo aliento. Según el *locus de enunciación* jurídico y político desde donde se aborde, serán las propuestas que se ofrezcan desde cada uno de ellos.

Por su parte, Zardel et al. (2013) analizaron cómo el tema de la discapacidad en la investigación, desde una mirada *marginal*, sigue ubicando a los sujetos desde una visión del déficit y, por tanto, de la imposibilidad, por lo que las propuestas segui-

---

de 100 000 años en África, cuyas tribus emigraron al resto del mundo, por lo tanto, no se justifica una división de esta naturaleza.

6 Las principales temáticas que desarrolla el COMIE, relacionadas con la investigación que se realiza con los grupos sociales que se encuentran en situación de marginación en nuestro país y, en algunos casos, en Latinoamérica, se inscriben en áreas de conocimiento tales como: educación, desigualdad y alternativas de inclusión; multiculturalismo y educación; convivencia, disciplina y violencia en las escuelas.

rán siendo *compensatorias* y *fragmentarias*. El cambio hacia una mirada *ampliada* exige una "deconstrucción epistémica y ontológica" sobre la alteridad, donde el sujeto resulta como un efecto de la estructura social y de las relaciones simbólicas que se instituyen a través de lo relacional. La subjetividad resulta del entramado social. Esta postura da pie a un análisis crítico de la discapacidad y postula que, más que una entidad, es resultante de una producción social.

Así, desde una visión *marginal*, se ubica a los sujetos en una relación de subordinación, al tratar de conocer la realidad educativa, supeditada a una visión dominante que concibe a las diferencias de cultura, lengua, género y capacidades como un problema que hay que superar para responder a un sistema globalizado, competitivo e individualista. De esta manera, se tienen grupos de investigación que atienden campos desde: la multiculturalidad, la interculturalidad; la convivencia, la violencia y la disciplina en las escuelas; jóvenes y adultos en situación de exclusión educativa; así como la discapacidad, desde programas compensatorios que pretenden subsanar las deficiencias y limitaciones que se atribuyen a las personas y a los grupos en situación de exclusión para responder a las exigencias de un sistema homogeneizador.

Desde una mirada *ampliada*, por el contrario, se busca reconocer la complejidad y multirreferencialidad que subyace a dicha realidad y la forma como se construye esta, a partir de las relaciones de intersubjetividad que se establecen entre los sujetos. Es así como las diferencias de cultura, lengua, género y capacidades son valoradas en todos y cada uno de los sujetos, lo que otorga un papel protagónico y participativo a las poblaciones consideradas en situación de marginación y en el que la escuela puede recuperar también su papel político para responder a las necesidades de la comunidad, con fines de justicia y equidad social.

De esta forma, en Latinoamérica comienzan a emerger enfoques de estudio con una mirada ampliada y plural que atiende a principios de enfoques epistémicos descolonizadores, colaborativos, reflexivos y dialógicos que promueven la co-teorización, la autonomía educativa, la participación, así como la resistencia política para la generación de movimientos sociales contemporáneos, derivadas en gran parte del contacto cercano y la interacción entre el investigador y los sujetos. Desde estos planteamien-

tos, re-emerge el deseo-necesidad de caminar hacia un horizonte incluyente de alternativas en sentido plural, a la justicia en el mundo, a nuevas formas de ciudadanía, a las formas de vida justa y democrática, al humanismo, a la utopía para pensar la educación. (Hoyos, 2010c, como se citó en Orozco & Pontón, 2013).

De la discapacidad a las diferencias en educación

En México, la investigación en el campo de la población en situación de discapacidad se aborda dentro del espectro de la discriminación y la violencia, debido a que, de las causantes de la vulnerabilidad de los niños a la exclusión (ser niñas, CIH/SIDA, pobreza, etnicidad, etc.), la discapacidad suele ser la principal razón de esta (CONAPRED, 2005, como se citó en Jacobo et al., 2013, p.284). A continuación, se presentan algunos datos que destacan la gravedad de la situación:

> En Latinoamérica, de la población que está fuera de las escuelas (35.5 millones), la tercera parte corresponde a personas con discapacidad que se encuentran entre los 3 y los 18 años de edad. A lo que se suma que menos del 5% de la población con discapacidad que ingresa a la escuela logra concluir la primaria (Inclusión Internacional/INICO, 2009). Hay evidencia de que, de las poblaciones excluidas de la educación en América Latina, las personas con discapacidad intelectual han sido y son las más excluidas de la educación en AL, el Caribe y el resto del mundo (Inclusión Internacional, 2006). De acuerdo con Skliar, et al. (2008): "en nuestros países (latinoamericanos) sólo del 1 al 5% de la población con discapacidad está en el sistema educativo y un 80% de la población con discapacidad deserta del sistema educativo". (Jacobo et al., 2013, p.285)

En ese sentido, las personas en situación de "discapacidad" han enfrentado mayores obstáculos para lograr el mismo reconocimiento y estatus legal y jurídico en torno a: (1) el acceso a la educación, a la salud y a los servicios públicos; (2) el acceso a la tierra y a otros activos; (3) el acceso al financiamiento mediante mercado de crédito

y laboral formales; y (4) el acceso a la participación e influencia política (Kliksbeerg, 2007, p.280 como se citó en Zardel et al., 2013).

La magnitud de las barreras a las que se enfrenta la población, en situación de discapacidad, se agudiza cuando se considera desde un marco de "triple exclusión", por ejemplo: mujeres, indígenas y en situación de discapacidad son un sector de la población que merece especial atención en el ámbito educativo, por el grado de vulnerabilidad en la que son colocadas dentro del sistema social, cultural y político. Son indispensables acciones en materia de salud y trabajo, y con respecto a la legalidad jurídica para poder decidir sobre su cuerpo, su sexualidad y el derecho a la maternidad; decisiones que son tomadas la mayoría de las veces por los padres o parientes tutelares.

Por lo anterior, al igual que estas autoras, desde la investigación se proclama, de manera urgente, la necesidad de:

> un cambio sustancial, estructural en la sociedad, en nuestra forma de ser, pensar, actuar y sentir. Precisamos desaprender de viejos esquemas, seguir rompiendo o cuestionando y fortalecer la búsqueda de opciones y alternativas. Por ello la investigación cobra relevancia, por ser la instancia que vigila, genera interrogantes, valora y posibilita nuevas formas de pensar y fundar realidades diferentes e inéditas. (Zardel et al., 2013, p.286)

Una de las aportaciones más importantes que ofrecen distintas investigaciones, principalmente en el campo de la neurología, la psicología y la sociología, es reconocer que no se nace con una discapacidad, sino que se adquiere, en tanto en el ambiente se limitan las oportunidades para el aprendizaje y la convivencia.

El reconocimiento de que la discapacidad no es innata, sino adquirida, tiene su fundamento principal en las teorías socioculturales de Vigostsky y Luria, al otorgar a la inteligencia un carácter interrelacional, cuyo proceso está dado en función del contexto y el momento histórico cultural en el que se desarrolla, debido a la génesis social de funciones psicológicas superiores, su estructura sistémica y su localización dinámica (Akhutina, 2002). Brogna (2006) la define como una construcción relacional entre la sociedad y un sujeto (individual o colectivo):

> puesta en perspectiva como un evento situacional, la discapacidad es entonces el espacio contingente y arbitrario que se le asigna a ese sujeto y por lo tanto, la situación de desventaja aumenta o disminuye en función de su contexto social (y económico). (p.2)

Un cambio de paradigma implicaría reconocer al otro, como legítimo otro y, por tanto, responsabilizarnos por acompañarlo en su posibilidad de ser y hacer desde nuestras diferencias (Levinas, 2002). Los esfuerzos sostenidos por grupos y organizaciones sociales y educativas, públicas y privadas, han luchado por ir derribando, de forma muy lenta y paulatina, las barreras culturales que ubicaban a las personas sordas o ciegas, con algún problema motor o neurológico, como personas "con discapacidad" y se les han ido reconociendo socialmente sus capacidades y, por tanto, sus derechos. Sin embargo, aún falta por hacer en el terreno educativo, en tanto es urgente ofrecer los apoyos y condiciones adecuadas en espacios comunes, con y entre sus iguales.

> En el caso de trabajos relacionados con la población sorda, se han ido desarrollando investigaciones desde disciplinas como la lingüística, la sociología y la antropología que permiten superar la visión de la "discapacidad y la patología" para situar su educación en el marco de la diversidad cultural y lingüística, así como la necesidad del diálogo entre los agentes educativos y sociales. (Acosta, 2005, p.7)

Levinas (2000, como se citó en Corres, 2009) aporta desde su filosofía de la otredad, una forma de concebir las diferencias en el acto educativo. El otro es la condición del discurso. Lo humano pasa por el anudamiento y el desanudamiento de la representación ¿Quién es el otro ante mí? ¿Quién soy yo ante el otro? Si el otro es agotamiento, pereza, soledad e insomnio estoy "atrapado por el mal". Si hay borramiento del otro sucede la detención del sentido de la vida. Esta conciencia da origen al lenguaje. Si el otro es algo más, responsabilidad, vulnerabilidad, posibilidad, se deja de ser para ponerse en falta, estoy "atrapado por el bien". Es así como el encuentro con el otro siempre

es una aventura. El tiempo es el producto de la significancia de lo que pasa entre dos. A partir de ahí, el mundo se considera de otra manera. Resignifico mi existencia y siempre hay esperanza. Siempre hay un resto de piedad en este mundo. Si somos inteligentes es porque alguien nos ha querido. La mayoría de la gente nos ha respetado. Siempre hay esperanza porque siempre la relación con el otro nos puede cambiar. Ahí está la riqueza subjetiva. La infancia no es destino, en lo actual se reinscribe.

Con relación a las personas en situación de discapacidad, cuando el otro es reconocido en su singularidad, como único y diferente, lo que enuncia es mi imposibilidad de acercamiento y de contacto con aquel que me parece "ajeno" o "extraño" y que ahora no solo está bajo mi responsabilidad, sino que también me lo demanda, me reclama una "no-indiferencia".

> Conmueve mi conciencia y deshace la igualdad de mi identidad, encarnándose en mí, como traer al otro en mi piel. La sustitución consiste en encarnarse en todo humano, y a la vez nadie puede sustituirnos en nuestra responsabilidad del otro; en ese sentido todos somos elegidos... porque cada uno puede aportar algo, diferente, para el bienestar común e individual. (Levinas, 2000, como se citó en Corres, 2009, p.86)

Se considera que, en la relación de educar e investigar, hay otro que me conmina a sentirme responsable por su ser y de preservar su vida, este es el nudo de la subjetividad.

Conversar desde y con las diferencias. La narrativa como un enfoque que ofrece una mirada ampliada, plural y ética

Con base en estos referentes, se ofrece una experiencia de investigación educativa desarrollada en el estado de San Luis Potosí, México, que muestra esta tensión de miradas: de evaluación y control, al mismo tiempo que de resistencia, para recuperar a los sujetos a través de la palabra y la imagen. Desde esta última, se abre la posibilidad de

liberar a la escuela como un espacio de convivencia y aprendizaje que dignifica a los individuos en cualquier situación y valora sus diferencias.[7]

La evaluación correspondió al año 2016 y se basó en un estudio descriptivo que contempló una muestra representativa de sus cuatro regiones geográficas (figura 1): Altiplano (clima seco y desértico), Centro (clima seco y llanuras) Media (seco estepario y templado lluvioso) y Huasteca (selva tropical y bosques).[8]

Figura 1

Regiones geográficas de San Luis Potosí



Zona Media



Zona Centro



Zona Huasteca



Zona Altiplano

7 Este trabajo se realizó desde el Instituto de Ciencias Educativas, al participar en el año 2017, en una evaluación sobre el programa de Escuelas de Tiempo Completo (ETC), el cual está destinado a aquellas escuelas que se encuentran en zonas de alta marginación del medio rural y urbano, en los niveles de primaria y secundaria y que, por tanto, pueden atender población indígena, migrante o con discapacidad. En este programa se extiende el horario de atención: de 8 am a 3 o 4 pm, se ofrece el servicio de alimentación, así como actividades extraescolares señaladas en un fichero lúdico y didáctico, para favorecer la convivencia y el aprendizaje de todos los alumnos.

8 Expresamos nuestro agradecimiento a quienes que en ese momento colaboraron con este estudio, estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP),

Ante esta exigencia institucional, de manera simultánea, se trataron de aprovechar los pocos espacios y los breves tiempos para recuperar a los sujetos, sus experiencias y conocimientos, los cuales, siguiendo a Zemelman (1999, como se citó en Orozco & Portón, 2013) se despliegan constantemente de diferentes formas, tiempos y espacios. Es así como la narrativa se convierte en una forma de investigar desde una mirada ampliada, plural y ética, al dialogar con la gente de las comunidades, con los maestros y los niños. Bruner (1988, como se citó en Fortoul, 2013, p.355) define la narrativa como una forma de construir la realidad, una configuración social de ella, al mediar la propia existencia.

De acuerdo con Bolívar (2002), la narrativa está presente en el mundo de hoy ante la crisis sobre los modos paradigmáticos del conocer, modos que incluyen el rol del investigador, el lugar de la subjetividad, los criterios de validación científica y el lugar de la afectividad, como una forma valiosa, alternativa y complementaria de construir conocimiento en educación, al presentar la experiencia concreta humana como una secuencia de eventos en tiempos y lugares mediados por una intencionalidad y un sentido que le permite pensar y reconstruir la realidad inmediata.

Por su parte, Biglia y Bonet-Martí (2009) destacaron que, en la construcción de narrativas, como método de investigación psicosocial, el compromiso es la búsqueda del cambio social, a partir de la responsabilidad moral y política desde la primera persona. Por lo que, es necesario cuidar la relación de poder que implica el trabajo entre investigador(es) e investigado(s) para el enriquecimiento de la *mirada poliédrica*, partir de la revalorización de las palabras de sus protagonistas e *interpelarnos* sobre las realidades sociales desde una perspectiva *no cosificadora, no objetivante* y *no victimizadora.*

Nuestra inquietud era si, ante un sistema educativo rígido que segrega y excluye, podríamos recuperar la escuela como espacio de intersubjetividades para pensar nuestra realidad inmediata desde otro horizonte, nuestro horizonte.[9]

al otorgar la cesión del uso de las fotografías para este trabajo. Ellos son, de la Maestría en Psicología: Dayana Lizeth Méndez Rocha, Andrea Adelina Flores Jasso, Sandra Lucía Navarro Velázquez y Asael Elvira Cruz; y de la Licenciatura en Psicología: Óscar Silvestre Pérez González.

9 Desde la teoría crítica o pedagogía crítica se podría señalar en América Latina a Freire, pasando por Saviani, Marco Raúl Mejías, o Pablo Gentili, que analizan la relación entre el sistema escolar y la sociedad. Sus planteamientos señalan que, si bien las escuelas y liceos cumplen con el rol de

> Lo anterior significa reflexionar y cuestionar sobre las distintas políticas y prácticas educativas intentando comprenderlas al situarlas en una realidad social determinada, en torno a una gran interrogante ¿en qué medida estas políticas favorecen la construcción de lo humano, la justicia y la democracia? (Internacional de la Educación América Latina, 2011, p.12)

Es así como, el enfoque de los Derechos Humanos destaca, desde la teoría jurídica, el concepto de derecho subjetivo, el cual alude a la legitimación del poder de los individuos y da acogida a las exigencias de *dignidad humana* (Monereo, 2006, p.65 como se citó en Ruiz & Cruz, 2013), para otorgar un *papel protagónico* de las poblaciones consideradas en situación de marginación, así como el *papel político* de la escuela para la transformación de la comunidad en la cual se inserta y para la cual trabaja (Ruiz & Cruz, 2013, p.83).

Desde estos planteamientos, se buscó recuperar lo más relevante de los lugares y de sus pobladores. La "pobreza" material contrastaba con la riqueza espiritual de la gente, la tranquilad y la alegría de los niños, quienes nos recibían con una gran sonrisa, preguntándonos quiénes éramos, de dónde veníamos y qué hacíamos allí. Se visitaron 150 escuelas de los diferentes niveles educativos presentes en las cuatro regiones del estado de San Luis Potosí (figura 2).

Según Bleichmar (2009), ante los cambios sociales y familiares, se está agotando la capacidad de la familia como educador principal, por lo que las escuelas tienen que recuperar su potencialidad como un espacio que promueva nuevas formas de subjetividad a partir de la idea de que cada ser humano, que tiene ahí, es un sujeto con la inteligencia y la capacidad para producir nuevas realidades y el cuidado de la vida. Es la escuela quien tiene también la posibilidad de ayudar a recomponer la subjetividad y los lazos de solidaridad entre los padres y las familias, ofreciendo el tiempo y la capacidad de escucha. En el medio rural, se pueden observar los grandes terrenos destinados para las escuelas. Ahí se encuentran construcciones antiguas que fueron la

---

reproducir el sistema económico, social, cultural y político imperante, a través del curriculum —explícito y oculto—, al mismo tiempo se pueden generar condiciones para transformarlo (Internacional de la Educación América Latina, 2011).

primera escuela de la comunidad, así como áreas verdes naturales e incluso grandes árboles que cobijan sus aulas, patios cívicos y canchas deportivas (figura 3).

Figura 2

Escuelas primarias de las cuatro regiones geográficas de San Luis Potosí



Escuela Primaria (Zona Centro SLP)



Escuela Primaria (Zona Huasteca SLP)



Escuela Primaria (Zona Altiplano SLP)



Escuela Primaria (Zona Media SLP)

Figura 3

Primera escuela y actual escuela en el medio rural



Antigua Escuela Bilingüe (Zona Media SLP)



Escuela Primaria (Zona Media SLP)

De esta manera, al observar la dinámica cotidiana de las escuelas, nos sorprendía que, sin importar las heladas de la época, los niños llegaban puntuales con tan solo un suéter o chamarra, la mayoría sin calcetines o con zapatos de hule. Llegaban solos o acompañados de sus familiares, a pie o en bicicleta; y otros, los menos, en alguna camioneta de uso público. Durante el receso, los niños y los maestros compartían los alimentos que preparaban las madres, en grandes salones acondicionados.

A la salida, escribían la tarea y los más grandes ayudaban a los maestros con el aseo; afuera, los padres de los más pequeños les esperaban mientras conversaban sobre los sucesos más recientes. Nos platicaron de las fiestas patronales, de algún accidente trágico ocurrido durante las últimas semanas, sobre sus trabajos o sobre algún problema familiar que les preocupaba.

Los niños platicaban orgullosos acerca de las actividades a las que se dedicaban sus padres y la forma como ellos les ayudaban; o bien, sobre sus logros y sus aprendizajes, por ejemplo, que ya sabían montar a caballo, que ya habían aprendido a andar en bicicleta o que ya habían aprendido a leer o dividir. Referían que habían ido a visitar a algún familiar o recibido la visita de alguno de ellos. Decían no conocer la ciudad capital, que era de donde nosotros íbamos, solo las comunidades o las cabeceras municipales más cercanas. Siempre se hacía referencia a algún familiar o conocido que había migrado o estaba por migrar a los Estados Unidos. Estudiaban porque de grandes querían ser ganaderos o sembrar las milpas de maíz, chile y frijol, o criar y curar a los animales; otros aspiraban a ser maestros o licenciados, como el hermano mayor o el tío que se habían ido a la ciudad de Monterrey —una de las tres ciudades más grandes y con mayor industria de México—.

La espontaneidad de estos últimos nos permitió sistematizar, en un apartado, qué era lo que más les gustaba y qué era lo que menos les gustaba de su escuela (Méndez, Mendoza, Auces y Vega, 2018, pp. 84-94).[10] Los niños expresaron que les gustaba su escuela porque ahí aprendían a leer y escribir, las matemáticas y las ciencias naturales; además, podían jugar, convivir con sus amigos y aprender valores. También hablaron

10 El informe técnico analiza y reporta de forma estadística y descriptiva estos resultados.

de los espacios como: la biblioteca, la cancha, el patio, los salones y los talleres. Un niño dijo que le gustaba el gallinero que tenía su escuela en la parte de atrás.

De forma casi generalizada, los niños dijeron que el tiempo que más disfrutaban era el recreo porque podían jugar con sus amigos al aire libre, platicar, comer y beber; también les gustaba su escuela porque tenía juegos, materiales para trabajar y computadoras. Les gustaban las formas de aprender porque eran interesantes y divertidas como escribir, colorear, pintar, las clases con juegos, trabajar en equipo. Una niña de la región Pame[11] nos dijo que le gustaba que, en su escuela, ella sí podía hablar en su lengua materna y que su maestra la hablara también. Nos hablaron acerca de los valores que más se experimentaban en la escuela como eran la amistad, el buen trato, el respeto, la participación, la ayuda, la confianza y el cuidado que recibían de sus maestros.

Estos testimonios nos hacen reflexionar en torno a lo que es necesario recuperar como valioso de las escuelas en un contexto concreto latinoamericano, desde la riqueza que ofrecen sus condiciones geográficas, históricas, culturales y sociales, hasta las prácticas que se generan como espacio de encuentro humano. Educar desde y con las diferencias significa reconocer la capacidad de ser, convivir y aprender de todos y con cada uno de los sujetos, independientemente de sus características, intereses y necesidades; así como valorar otras formas de ser y estar en el mundo. Esta tarea es urgente y necesaria en el campo educativo, que permita generar las condiciones necesarias para posibilitar el aprendizaje y la convivencia, de todos y cada uno, en el aula y en la escuela.

Sobre lo que menos les gustaba de su escuela, dijeron que eran las condiciones en las que se encontraba, como los desperfectos de los sanitarios, el deterioro de las canchas, la carencia de juegos mecánicos o el que estuvieran descompuestos, el detrimento de las condiciones físicas o mobiliario de las aulas, la insuficiencia de material didáctico, la escasez de equipo de cómputo, la falta de espacios techados para actividades recreativas o la falta de agua para actividades de limpieza e higiene. Un niño dijo que no le gustaban los colores de la fachada y de los muros de la escuela.

Por otro lado, hablaron de las formas de convivencia marcadas por la violencia como el *bullying* escolar, los golpes, las peleas, las agresiones, el maltrato, los insultos,

11 Grupo indígena de la región media del estado de San Luis Potosí.

las groserías, la indisciplina, las travesuras, los gritos, los apodos, los motes,[12] la pinta de muros o los mesabancos rayados, la destrucción de las plantas o los arbustos.

Expresaron que no les gustaban las actividades "aburridas" en matemáticas, ciencias, español, geografía e historia. Les gustaría que les enseñaran también inglés, computación, música, pintura y danza. Sobre sus maestros, los niños señalaron que no les gustaba que llegaran tarde, que desatendieran sus dudas, que mostraran desinterés, que no les pusieran atención, que los regañaran, que los castigaran, que los hicieran escribir mucho, que no los dejaran ir a la biblioteca, que no se les permitiera el uso de las computadoras y que no los dejaran ir al baño. De esta manera, se constata lo paradójico de las prácticas que provocan aburrimiento y pasividad en los alumnos, así como el uso de la violencia como medio de control social.[13] Por eso, la escuela debe cambiar y actuar en la formación de otros valores. En ese sentido el desafío de la escuela de hoy es educar como sinónimo de conmover, donar, sentir y pensar, no apenas la propia identidad sino otras formas posibles de vivir y convivir (Internacional de la Educación América Latina, 2011).

> Hay convivencia porque hay afecto que supone, al mismo tiempo, el hecho de ser afectado y el de afectar, porque estar en común, estar juntos, estar entre varios [diferentes], es la existencia del otro en la presencia del uno. (Internacional de la Educación América Latina, 2011, p.41)

Siguiendo a Levinas (2000, como se citó en Corres, 2009, p.75), en las tareas de educar e investigar hay una necesidad de establecer un vínculo entre seres únicos y diferentes que buscan acceder a la verdad en un deseo constante de mantener el intercambio.

12 Los motes son sobrenombres peyorativos que se asignan a un individuo.

13 Con respecto a las grandes problemáticas actuales de la escuela pública en México que merecen ser investigadas y generadoras de conocimiento, Pérez (2018) señala el gran descuido gubernamental que ésta ha tenido en los últimos años, al desatenderla en lo material, en lo cultural, pero sobre todo en lo simbólico; la fuerte tendencia privatizadora que ha provocado su desmantelamiento, la brecha de oportunidades y el rezago educativo; una reforma educativa y laboral que desacreditó y desvalorizó a su gremio docente; así como una invisibilización de demandas que trasladó la responsabilidad a la sociedad. Se considera que, en esta etapa de transición política, ahora el gobierno tendrá como grandes retos: la justicia, la equidad y el rescate de la escuela pública mexicana.

> El otro existente que no está al servicio de… o condicionado por el yo, sino que entre el yo y el otro hay una determinación mutua, asimétrica y abierta, con la posibilidad trascender para salir del sí mismo y ser fecundo, aunque siempre dado como algo no resuelto ni acabado. (Corres, 2009, p.77)

Linsalata (2015) nos permite pensar lo común, a partir de tres ideas centrales para comprender las múltiples realidades que habitan nuestras sociedades, repensar nuestras prácticas políticas y las posibilidades de transformación social a partir de estas: (a) el tejido cotidiano como práctica de resistencia a través de relaciones sociales como la asociación y la cooperación; (b) como movimiento de re-apropiación de la vida social y des-totalización de la realidad dominante para la autodeterminación colectiva; y (c) como lucha que permite generar algo nuevo o distinto a lo establecido.

Por lo anterior, se hace indispensable abrir el diálogo entre educadores e investigadores para analizar cómo, desde nuestras áreas y disciplinas de estudio, se podría ir transitando hacia una mirada crítica desde la complejidad y la multirreferencialidad, donde podamos reconocer que no se trata de grupos o personas en situación de marginación por alguna condición que pareciera inherente a sí mismos, sino que están determinadas de forma estructural por un sistema histórico, social y político que las/nos coloca en ese lugar.

Educar e investigar desde esta mirada ampliada nos permite superar una visión de sujetos/objetos fragmentados con propuestas parciales y unilaterales; restituyendo nuestra dignidad humana como condición de igualdad en torno a derechos y capacidades, por lo que las alternativas tendrían que ir, en ese sentido, en una educación sin adjetivos.

Referencias

Acosta, V. (2005). *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística. Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera*. Masson.

Akhutina, T. V. (2002). L. S. Vigotsky y A. R. Luria: La formación de la neuropsicología. *Revista Española de Neuropsicología, 4*(2-3), 108-129. https://biblioteca.ucm.es/compludoc/S/10402/X533826925_1.htm

Bertely, M. (2013). Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural. En M. Bertely, G. Dietz, & T. Díaz (Coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. COMIE/ANUIES.

Barrón, C., Bracho, T., & Muñoz, C. (2013). *Colección Estados del Conocimiento*. COMIE/ANUIES. http://www.comie.org.mx/v5/sitio/estados-de-conocimiento/

Biglia, B., & Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida. *Forum: Qualitative Social Research, 10*(1). http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs090183

Bleichmar, S. (2016). *Violencia social, violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Noveduc.

Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4*(1). http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html

Brogna, P. (2006). *El nuevo paradigma de la discapacidad y el rol de los profesionales de la rehabilitación*. El Cisne. https://www.um.es/discatif/PROYECTO_DISCATIF/Documentos/Brogna_profesionales.pdf

Corres, P. (2009). *Ética de la diferencia. Ensayo sobre Emmanuel Levinas*. Fontarama.

Díaz Barriga, A., & Martínez L. (2013). La conceptualización y desarrollo de visiones históricas en el campo del currículo. En A. Díaz Barriga (Coord.), *La investigación curricular en México 2002-2011*. COMIE-ANUIES.

Dussel, (2015). *Biografía intelectual (documental)* [video]. https://www.youtube.com/watch?v=aqSHYoMwsrw

Fabbri, L. (2014). Desprendimiento androcéntrico. Pensar la matriz colonial de poder desde los aportes de Silvia Federici y María Lugones. *Universitas Humanística,* (78), 89-107.

Fortoul, M.B. (2013). Formación y Narrativa. En P. Ducoing, W., & B. Fortoul (Coord. Gral.). *Procesos de Formación volumen II, 2002-2011*. COMIE/ANUIES.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI

Furlán, M. A., & Spitzer, T. C. (Coords.). (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. ANUIES/COMIE.

García G., & Hernández, R. (Coords.). (2013). Políticas curriculares en México. La educación Básica, Media y Superior. En A. Díaz Barriga (Coord.), *La investigación curricular en México 2002-2011*. COMIE-ANUIES.

Guzmán, J. C., & Moreno, O. T. (2013). Evaluación y currículo. En A. Díaz Barriga (Coord.), *La investigación curricular en México 2002-2011*. COMIE-ANUIES.

Jay, S. (2010). *La falsa medida del hombre*. Orbis. http://www.alames.org/index.php/documentos/libros/medicina-social/libros-1/70-falsamedidal/file

Hernández, G., Campero, C., Canseco, R., Méndez, A. M., Añorve, G., Díaz, G., & Galván, L. (2013). Educación con personas jóvenes y adultas. En A.B. Salinas (Coord. Gral). *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011*. COMIE/ANUIES.

Internacional de la Educación de América Latina. (2011). *Módulo 1 y 2. Escuelas democráticas. Una pedagogía alternativa en defensa de la escuela pública*. http://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/modulos1y2_web.pdf

Jacobo, B. E., Vargas, S. L., & Paredes, M. M. (2013). Discapacidad y discriminación. En M. A. Furlán, & T. C. Spitzer (Coord. Gral.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 2001-2011*. COMIE/ANUIES.

Kaluf, C. (2005). *Diversidad Cultural. Materiales para la formación docente en el aula*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151226

Levinas, E. (2002). *Ética e Infinito* (2a ed.). Gráficas Rógar, S. A.

Linsalata, L. (2015). Tres ideas generales para pensar lo común. Apuntes en torno a la visita de Silvia Federici. *Bajo el Volcán, 15*(22), 71-77.

Martínez, R. (Coord.) (2013). Epistemología y métodos de la investigación educativa. Estado del conocimiento 2002-2011. En M. López, L. Sañudo, & R. E. Maggi, (Coords. Grales.), *Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011*. COMIE-ANUIES.

Méndez, J. M., Mendoza, S. F., Auces, M. R., & Vega, B. S. (2016). *Evaluación Externa del Programa de Escuelas de Tiempo Completo, 2016. Informe Final*. (Reporte Técnico en proceso de publicación). Instituto de Ciencias Educativas, UASLP. http://www.seslp.gob.mx/pdf/informe_evaluacionExterna.pdf

Orozco, B., & Pontón, C.B. (2013). Descripción analítica, cuantitativa y cualitativa de la producción sobre filosofía, teoría y campo de la educación, 2002-2011. En B. Orozco, Bertha, & C.B. Pontón (Coord.), *Filosofía, teoría y campo de la educación 2002-2011*. COMIE-ANUIES.

Pérez, M. A. (2018). La importancia de la defensa de la escuela pública. *Educación Futura*. http://www.educacionfutura.org/la-importancia-de-la-defensa-de-la-escuela-publica/

Ruiz, M., & Cruz, L. M. (2013). Derecho a la educación. En B. Salinas (Coord. Gral.), *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión. 2002-2011*. COMIE/ANUIES.

Salinas, A. B. (2013). Introducción. En B. Salinas, *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011*. COMIE-ANUIES.

Schutter, O. (1989). Irigaray y el problema de la subjetividad. *Hiparquia*. http://www.hiparquia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/voliii/irigaray-y-el-problema-de-la-subjetividad

EPÍLOGO
(Primera parte)

Sobre el escribir y conversar entre las diferencias

María del Rosario Auces Flores y María del Socorro Quirino Muñiz

En este apartado que cierra la primera parte, queremos compartir la experiencia de indagación y reflexión *acerca de* la investigación y la educación que nos llevó a transitar por un camino "*sobre, desde, con y entre*" las diferencias, como preposiciones que dan significado a los procesos de intersubjetividad que estamos construyendo. Primero, porque lo anterior nos ha permitido construir un libro colectivo con una mirada crítica sobre el acontecer que rescata el pasado y proyecta una acción esperanzadora sobre el futuro social y político de Latinoamérica. Mirada y acción que están sostenidas por la educación como sinónimo de análisis y toma de conciencia sobre los peligros del individualismo, el consumo y la competencia, a partir de un pensamiento colectivo que surja desde la conversación, como lo señala Segato (como se citó en Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO], 2018).

Creemos que, al leernos de forma previa y después al escucharnos, estamos desarrollando una praxis que nos permite cuestionar y enriquecer nuestros saberes y experiencias; los cuales reorientan la práctica investigativa y educativa. Es decir, logra dar el carácter connotativo a nuestro título con el verbo: *Conversar*; esto hace una diferencia sustantiva con respecto al común de otros libros en los que hemos trabajado.

Es así como agradecemos la iniciativa de Graciela Quinteros y Yolanda Corona, en tanto que nos hicieron una propuesta de trabajo que mejoró cualitativamente el proyecto inicial y, a los demás compañeros, su disposición para adherirse a este de manera comprometida. De esta forma, tuvimos dos conversaciones virtuales, de las cuales se derivaron dos relatorías, así como un segundo escrito por parte de los participantes.

Estas aportaciones le dan a nuestro libro la variante de ser construido de manera colectiva y no solo como la suma de las partes, es decir, de escritos individuales.

En ese sentido, la conversación estuvo fundamentada en las aportaciones que cada uno ofrecimos en esta primera parte, como un medio que nos ayudara a pensar un camino en construcción, desde un *nos-otros*, como *investigadores en el contexto latinoamericano*. Esto permitió recuperar a *la palabra y la imagen*, desde un posicionamiento *epistémico*, *político* y *ético* para generar propuestas a favor del respeto o la consideración de las diferencias en la educación desde lo común.

Así, conversar a partir de estos ensayos, de cada uno, junto a la propuesta creativa y diferente al planteamiento inicial: hablarnos, escribirnos, vernos y oírnos de manera virtual, rompió las distancias y los tiempos. Skliar (2017, 2018) nos ayuda a comprender que una conversación es:

> como un encuentro sin principio ni fin que se desvía, avanza y retrocede, se pierde y quizá se reencuentra…porque intentar enseñar, intentar filosofar, intentar escribir, intentar leer son modos complejos y al mismo tiempo transparentes de querer conversar, de batallar contra la indiferencia de no someterse dócilmente a esa idea de conversación. (p.173)

De esta forma, se realizaron dos conversaciones en línea, la primera en marzo y la segunda en mayo del 2019, cuyas relatorías fueron compartidas con todos los integrantes del grupo y constituyeron un elemento central para cerrar esta primera parte del libro. En ellas se ve preocupación, compromiso, cuestionamiento al hacer propio y de otros; se toma conciencia de que necesitamos una relación cercana y respetuosa con la singularidad del otro, compartida y mediada al investigar. Estas conversaciones se enriquecieron con las reflexiones escritas de quienes no pudieron participar de manera directa en las conversaciones virtuales, pero que realizaron un acompañamiento sostenido. Se escribió así, como creación humana que se genera a partir de leer, reflexionar y escribir. La palabra dio lugar a las imágenes y las imágenes a otras formas de narrar, de contar, de mostrar, de ser y de estar. Con base en ello, hemos sistematiza-

do este proceso en tres momentos que tratan de mostrar cómo se fue dando este, para dar cuenta de lo sucedido con el compartir y el conversar:

- *Reflexión propia sobre el ser y el hacer de la investigación*. El punto de partida de las intervenciones fue la reflexión propia sobre el ser y el hacer de la investigación, que pusieron en la mesa una serie de cuestionamientos con respecto a las prácticas realizadas desde nuestros lugares y ámbitos de trabajo, circunscritas a procesos de formación y condiciones institucionalizadas que determinaban la forma de posicionarnos y relacionarnos con los grupos en situación de marginación social y educativa.
- *Toma de conciencia del colonialismo interno y descolonización epistémica*. Conforme se abordaban los aspectos epistémicos de la investigación educativa y los procesos de alteridad, que de forma implícita subyacen a estos, nos fuimos dando cuenta sobre el colonialismo interno que, de manera inconsciente, permeaba nuestro hacer en la investigación y en la educación. Comenzamos a *darnos cuenta* sobre las implicaciones éticas y políticas que estos pueden tener, a partir de las relaciones de poder que se establecían y las cuales podían repercutir en prácticas de reproducción o, por el contrario, en formas de transformación de la realidad social y educativa.
- *Conversar entre las diferencias*. Al escuchar(nos) como investigadores, desde los saberes, experiencias y sentimientos compartidos, fuimos dimensionando la necesidad de transformar los principios que orientaran nuestro hacer desde la investigación, ya no "sobre los otros", sino al "conversar entre las diferencias", entre *nos-otros*, para establecer nuevas formas de relaciones de alteridad, es decir, desde lo multicultural que caracteriza a América Latina y que posibilitan otras formas de ser y estar en el mundo.

De lo académico-institucional a lo intelectual-ético y político

Derivado de estas conversaciones, una pregunta central fue ¿cómo incidir de manera crítica en este cambio de mirada, considerando las condiciones académicas institucionales en las que estamos trabajando para arribar a un ejercicio intelectual, ético y político que trascienda hacia el reconocimiento de las diferencias?

Por ello, se eligieron y compartieron imágenes con un decir que refleja nuestra posición ante esta elección y este hacer, buscando dar cuenta de lo que hemos realizado en torno a la investigación educativa con distintos grupos sociales de América Latina, pero ahora con una dimensión que recupera el valor que poseen nuestras culturas y prácticas desde una condición humana compartida (figura 1).

Figura 1.

Educando entre diferencias un desafío ineludible para la formación



Nota. Este grupo pertenece a la promoción del año 2018 de la Práctica 1 de la carrera de Educación Primaria, con quienes trabajamos los sentidos y alcances de la Educación Inclusiva. Álbum personal, Elizabeth Guglielmino, 2018.

Parrilla (2010) destaca la necesidad de reflexionar sobre la cultura ética que oriente el sentido, el proceso, las relaciones y las reglas que están implícitas en el *ser* y *hacer* de la investigación. Cultura que tiene ciertos referentes, modos y valores, los cuales impactan en las prácticas sociales y educativas. Este proceso que se inicia desde la elección del tema de estudio podría ser cuestionado tomando como referente nuestra propia legitimidad y capacidad como investigadores:

¿Qué derecho tengo yo a iniciar este trabajo?
¿Qué me capacita y legitima para hablar por estas personas,
para representarlas? (Barton, 1998, 2005, como se citó en Parrilla, 2010).

¿A quién beneficia el estudio?
¿Quién determina las reglas del juego en el proceso investigador?

Se ha denunciado el modelo que da el poder a los investigadores de tomar decisiones, pues han sido consideras relaciones opresivas y descalificadoras para los participantes en los procesos de investigación. Oliver (1998) que trabaja con personas con discapacidad ha denunciado este carácter opresor.

Así pues, la discusión abordó la cuestión ética que puso a prueba nuestra legitimidad: ¿Cómo se sienten las personas que participan?

Con mi actuación en la investigación: ¿Las personas se han visto favorecidas o han sido utilizadas e ignoradas? ¿Han utilizado o voy a utilizar algún procedimiento que no me gustaría que se utilizase conmigo?

Por último, con respecto al uso de la información obtenida, ¿De quién es propiedad la investigación?

Reflexión propia sobre el *ser* y el *hacer* de la investigación y la docencia

Al abordar los aspectos epistemológicos en la investigación y la docencia, los escritos y las conversaciones realizadas en grupo, nos permitieron reflexionar en torno a las formas como se construye y produce el conocimiento en distintos colectivos y ámbitos de marginación; así como cuestionar cómo pueden contribuir con un marco axiológico de justicia y equidad social. Afrontar nuestra identidad como investigadores nos llevó a preguntarnos: ¿Quiénes somos los investigadores y desde dónde investigamos? ¿Quiénes son los investigados y desde dónde son investigados?

Así, el hilo conductor de nuestro análisis fue: ¿Qué efectos de sentido se dan entre investigadores e investigados?

Ricoeur (1990, como se citó en Arriarán, 2007) señala que en la noción de identidad hay solamente la idea de lo mismo, en tanto que reconocimiento es un concepto que integra directamente la alteridad, que permite una dialéctica de lo mismo y de lo otro. La reivindicación de la identidad tiene siempre algo de violento respecto del otro. Al contrario, la búsqueda del reconocimiento implica la reciprocidad.

En ese sentido, como grupo de investigadores, que hemos trabajado con grupos en situación de marginación, pudimos reconocer la confusión epistemológica por la que atravesamos y cómo esta es un fuerte obstáculo, puesto que se corre el peligro de establecer relaciones asimétricas entre el investigador y los investigados. Es así como el espacio de poder que ocupamos nos lleva a calificar o descalificar, visibilizar o invisibilizar a los otros en sus cualidades, en su cultura y en sus circunstancias históricas y sociales.

Estas reflexiones despiertan una preocupación por no superar tradiciones entre la relación investigador e investigado, por razones de tiempo y de burocracia. Si bien, nuestra experiencia desde la investigación cualitativa nos ha permitido una práctica de diálogo que dirige y orienta la relación con los "sujetos" investigados, hay cierta perversidad, como apunta Skliar (2017):

> puesto que la llamada al diálogo siempre se realiza bajo las condiciones de quien lo convoca y el pedido de diálogo es una solicitud falsa y pordiosera. En general las instituciones han preferido seguir más el laboratorio falaz del diálogo que el derrotero humano de la conversación. (p.173)

Desde nuestras propias inquietudes académicas, es importante comunicar la finalidad de nuestra tarea, más allá de solo reconocer al otro como portador de sentido, puesto que se otorga un papel pasivo al momento de buscar "comprender" una problemática propia o ajena y, por ende, propia o ajena al sujeto investigado (figuras 2 y 3).

Figura 2

Una formación crítica y solidaria



Nota. Participar en este libro fue una experiencia formativa para conocer e intervenir en los procesos formativos de los maestros latinoamericanos que se disponen a enfrentar los retos de una escuela y, consecuentemente, de una sociedad democrática e inclusiva, al considerar los derechos humanos como eje central de la educación y de la formación crítica y solidaria (Alves & Buitrago, 2019). Álbum personal, Valdelúcia Alves, 2019.

Figura 3

Conversar en espacios democráticos e inclusivos



Nota. Estudiar y debatir las diferencias en educación ha sido un proceso de extremadamente significativo para la ampliación y exposición de las problemáticas entorno a la educación en América Latina. Revelando una preocupación en común de los maestros por establecer una postura crítica-reflexiva sobre su labor docente, su formación, su entorno y sus estudiantes como individuos de derechos (Alves & Buitrago, 2019). Álbum personal, Valdelúcia Alves, 2019.

Los nombres de la alteridad en la investigación y la docencia

Con base en estos cuestionamientos, podemos reconocer las concepciones ontológicas sobre la alteridad que conllevan un planteamiento epistemológico, determinado por una lógica instrumental racionalista que subyace a la investigación educativa. La práctica profesional e institucional que realizamos como investigadores nos demanda la urgencia de reflexionar y tomar conciencia sobre las relaciones históricas, políticas y económicas de poder, que han existido en nuestras sociedades e instituciones. Lo anterior, se hace tangible al encontrar múltiples formas de referirnos a las poblaciones en situación de marginación y exclusión.

La interseccionalidad se constituye en una forma de visibilizar las relaciones de dominación, no solo en función de género, sino desde un sistema de poder que articula y co-construye con aquellas que se determinan en función de la raza, la clase social, la sexualidad, entre otros. Es así como los discursos hegemónicos y las prácticas sociales legitimadas en Occidente están configuradas para (y por) un sujeto masculino, perteneciente a la etnia, la clase, la cultura y la lógica epistémica dominante. Esta concepción de sujeto resulta problemática, no solo para el feminismo —sino para las teorías postcoloniales y decoloniales—, en tanto niega y construye como subalternas las subjetividades que escapan al canon, al ubicarlas como periféricas y particulares. Esto implica reforzar lógicas de opresión y exclusión que como investigadores criticamos (Cubillos, 2015).

A continuación, se muestran los distintos atributos que se han utilizado para referirnos a aquellos grupos que se encuentran en situación de marginación y cómo estas formas de nombrar contrastan con aquellas que son “descubiertas” cuando se da un proceso de apertura, reconocimiento y escucha en la relación con los otros:

El otro como negación e imposibilidad, incredulidad y fracaso.
La relación como una lucha, un combate, una pelea.
Grupos con los que hay que pugnar o bregar.

/En contraparte/

La defensa y la apuesta acerca de la diferencia como un valor
y un derecho que necesita ser respetado.

El otro como deficiente y violentado
al ser considerado una carga social.
La necesidad y la responsabilidad de expertos para su atención.

/Por oposición/

Una postura crítica a favor de las diferencias
y la eliminación de las barreras para lograr su aceptación.

El otro desde la falta, la disfunción o la falla.
Una consecuencia del paso a la modernidad:
El otro como apto o no apto para el trabajo.
El otro como ser racional.

/En contrapartida/

El otro como un ser completo, capaz y con posibilidad.

El otro como mercancía.
Un objeto con/sin valor o plusvalía, por tanto,
invisibilizado y estigmatizado.

/Por el contrario/

Se hace una deconstrucción crítica y se ofrece
una visión compleja de las diferencias individuales
y la construcción de identidades múltiples,
con conciencia para actuar y ser en el mundo.

El otro como enmascaramiento de las desigualdades.
Sometido a “ser otro” al renunciar a sus orígenes (genocidio).
Segregado por cuestiones de raza, étnica, religiosa, sexual.
El otro como desconocido para ser incorporado, asimilarlo y hacerlo propio.
El otro desde su existencia y sus circunstancias,
que determinan si es o no educable

/frente a/

El otro como sujeto histórico-social.
Una visión de las diferencias culturales, sociales y lingüísticas.

El otro como desplazado.

/como alternativa/

La narrativa y el dibujo como formas que permiten
mostrar los procesos de subjetividad e intersubjetividad
que se dan en las relaciones familiares y sociales determinadas
por un sistema político y económico establecido.

El otro como parte de las relaciones de poder,
como resultado de las asimetrías que resultan del hecho
que todos participamos de manera diferente en las prácticas sociales.

/En contraste/

El otro y la construcción de su saber en la vida cotidiana
y a partir de su contexto histórico-social.

El otro como aprendiz, como novato.

/Desde una mirada distinta/

El otro como mediador bidireccional en el aprendizaje.
El otro como alguien determinado por la desigualdad social

/versus/

El otro con capacidad de agencia y la toma de conciencia
desde la investigación, a través de intervenciones educativas.

El otro como sujeto de integración y aculturación.
Ignorado, invisibilizado y subsumido al pensamiento occidental dominante.
El otro como sujeto en desventaja socio cultural, política y económica.

/Por el contrario/

El otro como constructor de sentido, interpelado por el yo.
Investigadores e investigados en una interrelación de
múltiples sentidos e interlocuciones entre diferencias.

Desde la inclusión funcional, el otro como paciente,
donde el experto debe analizarlo, interpretarlo,
anticiparlo, descifrarlo, en lo individual.
Los otros en la marginalidad, vulnerables, desdichados.

/desde la diferencia y la otredad/

El otro como ser, un ser digno y legítimo,
Valorado en su diferencia respecto a los demás
cualquiera.

A través de dichas concepciones, emerge un paradigma de la complejidad versus una epistemología que simplifica, fragmenta y analiza la realidad social, así como la naturaleza humana. En ese sentido, Strawson (2013) nos alerta sobre los peligros de considerar a la *narratividad* como una forma única de constituirse(nos) personas en tanto existen, al parecer, múltiples formas de ser e interpretar la vida. Según este autor, no podría circunscribirse que la narrativa, en su modalidad diacrónica, sea una condición necesaria para una existencia moral apropiada, ni como forma exclusiva que lleva a la verdad o a la forma correcta del modo de vivir y ser humano, cuando lo que podría ocurrir sería precisamente lo opuesto. En tanto que, "una vida episódica, desenfadada, que toman las cosas como vienen, están entre las mejores que hay, intensas, dichosas, profundas" (p.62).

Así, la Narratividad —con mayúscula—, como enfoque, genera el riesgo de que se produzca una extraña mercantilización de la vida y el tiempo —del alma, entendida en un sentido estrictamente secular—. Puede hacer que se pierda por completo la perspectiva. "Vivimos, como el gran escritor de cuentos V. S. Pritchett señala: 'más allá de cualquier historia que nos haya tocado representar'" (Strawson, 2013, p.63).

Se considera entonces que la *narrativa* —con minúscula—, son las formas singulares y auténticas de mostrarse en esta relación con el mundo, donde el tiempo y el espacio, son percibidos o valorados desde múltiples dimensiones y formas. Se tiene entonces a la filosofía, la educación, las ciencias sociales, la literatura, el cine, las artes plásticas y las prácticas intergeneracionales que involucran una multiplicidad de lenguajes y recursos para dar cuenta de procesos complejos, como es la condición humana misma (Larrosa, 2007).

En ese sentido, la narrativa puede ser una forma de acercamiento epistémico que exige al investigador llegar a despojarse y dislocarse para entrar en el sentido del investigado. La interpretación puede dejar de ser una tergiversación y convertirse en un encuentro de sentidos.

Un ser humano reconocido en el sentido descrito como otro, como miembro de una sociedad, como portador de una cultura, como heredero de una tradición, como representante de una colectividad, como nudo de una estructura comunicativa de larga

duración, como iniciado en un universo simbólico, como introducido a una forma de vida diferentes de otras —todo esto significa también—como resultado y creador partícipe de un proceso histórico específico, único e irrepetible (Levinas, como se citó en Corres, 2012).

Toma de conciencia del colonialismo interno y desafío de la descolonización epistemológica

Las voces que nutren este apartado entrelazan lo teórico con la reflexión sobre la práctica investigativa, lo cual derivó en un "darse cuenta" sobre las implicaciones políticas y éticas que conlleva esta confusión o traba epistemológica que nos permite asumir *una toma de conciencia*. Nos obliga a un cambio de mirada, consciente y dirigida que descentra nuestra actuación.

Nos lleva a una toma de conciencia sobre las estadísticas de los grupos en situación de marginación: indígenas, migrantes, mujeres o con discapacidad; al mismo tiempo que a una toma de conciencia sobre una imposición y dominio de un pensamiento occidental en las instituciones, donde lo único verdadero es la ciencia, como forma de validar el conocimiento. Nos invade un pensamiento colonizado de quien tiene la palabra, la autoridad, y respondemos a ello como investigadores e investigados.

En el caso de los investigadores, de las investigaciones de culturas o en contextos de tradición indígena el problema es: ¿A quién beneficia ese conocimiento?

Todo este conocimiento que generan estas investigaciones no llega a una transformación real, no por un problema de comunicación, sino porque no es el propósito. La cultura académica actúa para la cultura académica. Si el conocimiento o saber generado no regresa a las comunidades, no se enteran y, por tanto, no las beneficia.

De entrada, es una problemática que se plantea como ética de la práctica investigativa en contextos de tradición indígena. Al problema de la alteridad habría que agregar el problema del despojo. El saber y el conocimiento, que son un aporte universal y social, se limita a un saber académico instrumental que corre el riesgo de reducirse a un fin personal, profesional y academicista. Más aún, este sujeto interpelado y despojado queda en el anonimato y su saber es supeditado a un proceso de interpretación occidental

que otorga al investigador la autoría de ese conocimiento. Al final, el investigador termina comunicando al mundo su propia representación sobre los otros, no la de los otros.

Lo anterior nos lleva a la cuestión: ¿Quién es el autor?

Se podría tomar como analogía, el escribano que toma el dictado de una carta (una carta de amor), por parte de quien no sabe escribir, nos ayuda a reflexionar:

¿Quién firma la carta?
¿Quién envía la carta?
¿Quién es el autor de la carta?
Yo voy y le dicto la carta de amor
¿Quién es el autor?
¿el que dicta o el que hace?

Pues el que dicta. El que dice el mensaje. El otro es un simple transcriptor. Pero en la escritura académica eso no se da; para la cultura académica, el autor es el escribano. Entonces, el escribano le manda las palabras de amor a la señora. Hay, pues, una superposición de voces que anula la del otro. Y el mundo tiene una imagen del ser maya, imagen que el autor, con sus múltiples interpretaciones y con las citas que coloca, construye. *Es tapar la voz del otro como una cosa muy perversa. Porque el investigador comunica la cultura maya, gracias a él, la gente sabe de los mayas, cuando en el fondo tiene una interpretación del mundo maya, que no es del mundo maya. Es una cosa perversa, dentro de la problemática de la alteridad.*

Así, ante la pregunta: ¿de quién es propiedad la investigación? Hay un problema de justicia, es injusto, no es legítimo, no es justo. Y, por último, diríamos que no es legal, pero en los términos actuales, hay una legalidad de autor y la citación, invento de la cultura escrita y de la cultura académica específicamente, la sostiene.[1]

También vemos una problemática ética en la parte metodológica, con respecto al consentimiento informado que exige la investigación desde la academia y la forma

1 La citación tiene sus orígenes en la época medieval y el trabajo con los textos escritos. Surgen en las notas realizadas por los monjes y encontradas en los textos antiguos cuando, al ser lenguas muertas, son rescatadas en Europa, requieren una exégesis cuidadosa.

como se desarrolla en otros espacios y tipos de relaciones. Por ejemplo, los docentes investigadores indígenas señalan que, en las comunidades donde trabajan y en las cuales investigan, debe pasar un tiempo para generar confianza y ser tratados como iguales. En esta lógica de reciprocidad, el estudio se tiene que hacer en contexto. Si el investigado está en la milpa, el investigador tiene que ir y trabajar con el sujeto investigado en la milpa, durante semanas y ponerse a su servicio. Si el conocimiento está contextualizado, la comunicación del conocimiento debe ser contextualizado. Otro ejemplo es, si se hace una investigación sobre la milpa, se hablará sobre la milpa, en la milpa, porque se suscita en el hacer, ahí se reflexiona sobre el hacer. La plática surge a raíz de algo. No como en la cultura académica, muy descontextualizada, que la plática surge porque hoy queremos hablar de eso, en abstracto. En el caso de las culturas indígenas, si estamos investigando con la partera, pues habremos de ir ahí al lugar de la partera. No está bien citarla en otra parte, porque la partera, ahí en su propio espacio te va a decir algo muy diferente a lo que diría fuera de su espacio.[2]

El investigador tiene un planteamiento teórico que está discutiendo con otros, ese marco referencial es ajeno al de la comunidad. Un investigador pregunta sobre los procesos en la milpa con el agricultor, pero la política de desarrollo y sustentabilidad o medio ambiente la discute con su grupo académico. El discurso del otro lo inserta en un discurso externo, él no dialoga con la cultura, él dialoga con otros académicos. En términos del otro con una cultura distinta, se está no solo ante sujetos, sino ante culturas distintas, en términos de civilizaciones o de territorios distintos, finalmente, el tema del despojo es más grave aún.

Con respecto a cómo se estructura la práctica investigativa en las instituciones, en el nivel de posgrado, las reglas de escritura académica están determinadas por la cultura académica y no por los contextos donde se van a realizar estas investigaciones. El sa-

2 Los docentes investigadores indígenas señalan que los indígenas se la pasan diciendo cosas que no son; porque cuando van como antropólogos a sus comunidades, ya están cansados, que lo único que dicen es lo que ellos quieren escuchar, para que los dejen tranquilos; pero en realidad, ya no les importa decirles la verdad. Hay un reporte, de que hay un cansancio por responder a los investigadores, llegan por miles y tienen que seguir respondiendo a las demandas de cada quien según sus temas.

ber académico excluye el saber de la gente. Hay un problema epistemológico para la argumentación y validación de los trabajos académicos. La investigación se enfrenta a los condicionantes con respecto al tiempo y a los lugares limitados para su realización. Las normativas institucionales delimitan o cierran las posibilidades para investigar.

Por otro lado, en instituciones donde las relaciones asimétricas de poder, la investigación no es neutral, es ideológica porque hay una interpretación "sobre" los otros. Para los indígenas es mirar lo propio, pero de otro modo, lo cual les causa un gran conflicto (figura 4). Ellos hacen un desdoblamiento, un ejemplo fue que, al llegar con sus cámaras y grabadoras, les dijeron que iban disfrazados, puesto que era algo ridículo para sus comunidades. Las preguntas son:

¿Seguimos realizando epistemicidios en la práctica en las universidades?
¿Qué sentido tiene la universidad occidentalizada si no reconoce
el conocimiento del hacer cultural de los grupos a los que pertenecen?

Están presentes en la actualidad prácticas sexistas-antropocéntricas que circunscriben a la humanidad ante la idea del hombre, blanco, racional y/o heterosexual; que deja fuera todos aquellos o aquellas que escapan a esta caracterización. Las consecuencias son graves: una epistemología que no solo ignora la identidad del otro, sino que lo despoja y se apropia de su cultura y su saber a través de prácticas institucionales homogéneas.

En este análisis, como seres humanos de profunda exclusión, la postura colonial y hegemónica es el punto central. La formación en la investigación desde las relaciones sujeto/objeto, como un proceso formativo e histórico, nos lleva a replantear nuestro hacer desde varios centros: ser hombre/mujer, docente/universitario, psicólogo/educador de formación, determinado por lo occidental, esto es, desde una relación de poder bajo una visión colonial, vertical.

En ese sentido, la educación inclusiva va a encontrarse con el modelo idealizado de sociedad y del individuo, por el orden social neoliberal y neoconservador, el cual está tensionado por la teoría crítica de la sociedad, que prima por la problematiza-

ción de las condiciones objetivas materiales y del sistema económico de producción y estandarización de la vida humana, de modo que, tal tensionamiento, se ancla en las posibilidades de la educación crítica y problematizadora de las contradicciones de orden social vigente. Poner en el centro a quienes históricamente hemos colocado en la periferia es contra hegemónico (figura 4).

Figura 4

Investigar en comunidades indígenas



Nota. Las instituciones de nivel superior necesitan respetar los valores y las formas tradicionales de relación ante los imperativos éticos y la dinámica de la vida de las comunidades. Álbum personal, Graciela Quinteros y Yolanda Corona, 2019.

Conversar entre las diferencias: lo epistémico, ético y político

Abrir la conversación entre investigadores y educadores, para compartir nuestras experiencias, marcó una diferencia sustantiva con respecto al común de otros libros en los que habíamos trabajado. Valorar y escuchar las voces y las propuestas enriquecieron el proceso como una praxis que nos permitió cuestionar y enriquecer nuestros saberes para tratar de reorientar la tarea educativa e investigativa.

Ante el reconocimiento de trabajar en escuelas donde predomina el aislamiento y el trabajo en el aula en soledad, se busca asumir un posicionamiento epistemológico crítico social. Por otro lado, se observa desde la investigación, que las políticas educativas con enfoque inclusivo generan temor en investigadores y docentes ante condiciones que parecen extrañas o nuevas en su práctica, sacuden su identidad y el espacio conquistado. Hay una visión técnica-instrumental, más allá de un formación crítica, participativa, creadora y propositiva. Por ello, la importancia de la formación inicial y continua que relacione la teoría y la práctica para reconocer que estas directrices, más que una amenaza, contribuyen al propio crecimiento profesional. Al replantear el poder jerárquico y profesional que se tiene como investigador y docente frente al grupo se abre la posibilidad de crear otro tipo de relación: de la verticalidad a la horizontalidad para tratar de situarnos en el papel de escucha, lo que abre el espacio a la voz del otro (figura 5).

Figura 5.
La escuela como encuentro humano



Nota. Comunidad Santa María Acapulco, San Luis Potosí, México. Álbum personal, María del Rosario Auces, 2018.

La investigación se ve limitada por los tiempos con respecto a la forma como puede favorecer el cambio y la mejora de las condiciones de vida de estas poblaciones. En su inicio, porque muchas veces está determinada por las instituciones y atiende a indicadores de calidad y eficiencia desde indicadores de desempeño; o bien, por problemáticas establecidas desde las políticas públicas. Durante su desarrollo, porque pone en la mesa el papel que asignamos a los grupos investigados y la forma como manejamos la información; y al final porque queda la interrogante: ¿Qué tanto se modificó la realidad o al interior del aula?

Por un lado, se observa que las autoridades de alguna manera ignoran lo que uno propone; por otro, no siempre se da continuidad y seguimiento al trabajo después de haber entregado el informe correspondiente.

Hay tres ejes epistemológicos en nuestras reflexiones: la complejidad, la visión holística que descubre el necesario movimiento del sujeto o al sujeto y el análisis de los límites que permite ver las fracturas del sistema. Descubrimos que ya no basta el discurso verbal y se incluyen otros recursos como la poesía, la metáfora, que sintetizan este gesto educativo.

Sobre lo político encontramos una mezcla de desesperanza ante la desigualdad, la injusticia, la intolerancia, la discriminación a las diferencias históricamente negadas; pero también de esperanza, que abre paso a la utopía como un lugar al que se aspira, relacionado con la dignidad humana.

Las condiciones que se encuentran como obstáculos estructurales de un sistema social en el que la discriminación es validada y ejercida en la escuela pública y privada, por los profesores, por los compañeros, por los padres; una escuela que no se vincula con otras instancias; la familia como responsable y desprotegida ante la omisión del Estado para hacer valer los derechos de los niños y jóvenes, que además disuelve el tejido social, dado que el Derecho a la educación tiene una vinculación habilitante con otros derechos. La homogenización, que da movilidad social, sentido, pero obedecemos, sinsentido. Obedecemos a la exclusión, ya que en la escuela aprendemos a ser desiguales desde las políticas públicas y sus relaciones de poder institucionalizado hasta la experiencia más íntima y subjetiva de la corporalidad. La escuela evidencia la dualidad que es al mismo tiempo caja vacía y perpetuo movimiento.

Si hemos mencionado la historia del devenir que ha llevado a la búsqueda de la homogeneización humana, a la devaluación de las diferencias, a su señalamiento con carácter de negatividad, de incapacidad, de condición humana; si hemos señalado que es a partir de la modernidad que nuestros valores son capitalistas.

¿En qué época podemos decir que estamos y cuáles son los valores
que conllevan?
¿Son occidentales, son latinoamericanos, son nacionalistas?
¿Cuál es el lugar de las diferencias, cuáles sus problemas
en las relaciones humanas?
¿Cuál es la ética necesaria?
¿Universal o local?
¿Es para nosotros un acontecimiento el investigar?
¿Por qué nos sorprendemos ante lo encontrado en la relación
con las personas, con conocimientos que aparecen como iluminadores?
¿O nos molesta salir del orden epistémico?

Como investigadores tenemos recursos, poseemos un saber, podemos empobrecernos de ello para recibir lo que los investigados (a quienes consideramos que no lo tienen, que son carentes), nos dan.

¿Podemos poner primero al Otro, restituyéndolo de su dignidad humana
como sujeto investigado?
Solo los recuerdos superficiales o los milagros hacen que sigamos siendo éticos.
¿Somos libres al investigar?
¿Cómo describimos nuestra libertad como investigadores?
¿Si somos libres al investigar, compartimos con los investigados esa libertad, compartimos esa libertad con los que formamos en investigación?
¿Cómo formar un sistema diferente, que nos permita ser libres de una forma diferente?
¿Tendríamos que ser solo académicos o intelectuales académicos?

La ideología es hoy nuestra vida diaria, forma parte de nuestra experiencia. Salir de la ideología significa que entiendes la vida, sus inconsistencias y lo que es falso de nuestro sistema. Importan las ilusiones de cambio. "tenemos que pensar más y actuar menos". Sí actuar, pero pensar ¿por qué?

Si estamos ante el problema de la dificultad de una escuela incluyente como política para todos, universalmente prevista, será una violencia para profesores, alumnos, alumnas y sus familias. Es una gran propuesta de solución, pero ante el reconocimiento de las diferencias no solo personales sino de comunidades, de contextos, de países, tendríamos que dar paso a formas de intervención específicas y, en su caso, de resistencias ante tales imposiciones. Buscando lo que nos diferencia y no lo que nos vuelve uniformes.

¿Es esta colaboración entre países al hacer este libro?
¿Tenemos la posibilidad de no competir?
¿O de admitir los saberes y opiniones de otros, sobre el mismo tema,
educación e investigación?
Será posible llegar a una escuela inclusiva
¿cuál será el camino?
Podríamos cambiar las preguntas, sobre
¿qué es para los profesores?
¿qué es para las familias?
¿qué es para las poblaciones marginadas, ser incluidos?
¿qué es la inclusión para los ya incluidos?
¿Realmente es la inclusión una opción de vida educativa para las personas involucradas?
¿Cuáles serían las interrogantes profundas y certeras que nos aproximen a respuestas
más certeras éticamente?
¿Es ejercicio de libertad de los profesores, solicitarles sean incluyentes?

La exclusión y la fragmentación social como prueba de la seudocultura, en la que predomina una acomodación a lo real y no al pulirse mutuamente. Desde la lógica del capital, predomina la adaptación en detrimento de la emancipación y la libertad.

Cuando el campo de fuerza de la formación sea congelado en categorías fijadas, ya sea de las del espíritu y las de la naturaleza, las de soberanía o de acomodación, cada una de ellas aislada, se pone en contradicción con lo que cada una de ellas mienta, se presta a una ideología y se da una involución (Freud, como se citó en Adorno, 1996). Estas formas son prejuicios que convierten las diferencias humanas en desigualdades.

Lo que se considera desde las ciencias como la psicología y las neurociencias que en un momento histórico de su desarrollo llegó a clasificar como "los más y menos aptos", se convierten ahora en prejuicios sobre las diferencias humanas, a raíz de los hallazgos sobre la plasticidad neuronal y la influencia del contexto para el desarrollo de la inteligencia. Lo anterior muestra que la ciencia no es neutral, que se sustenta en ideologías dominantes que tienden a atender a intereses económicos de los sistemas políticos y sociales, como el capitalismo.

Crochík (2011) señaló que la compensación del deseo de exclusión lleva a una inclusión sombreada por la exclusión (estás aquí sin que yo desee que estés), la hostilidad y la frialdad, indiferencia es la forma más cruel de la exclusión. Que niega la presencia al que está presente.

Uno de los pilares de las prácticas docentes son las creencias del profesorado. Lo que el profesorado crea y conozca —lo que algunos autores han venido a llamar el conocimiento práctico del profesor— es lo que más influye en el tipo de docencia que impacta (Dufffe & Aikenhead, 1992, como se citó en Abril et al., 2014). Creería en el éxito de la educación inclusiva si tuviera experiencias de éxito en mi práctica; pero como históricamente no se me ha formado en esta posibilidad de atención común, las formas de relación pedagógica han sido inexistentes, distantes y ajenas.

De lo académico-institucional a lo intelectual-ético y político

A partir de estos planteamientos, hay un compromiso ético-político que articula la investigación con la práctica social, cara a cara, como seres humanos, desde nuestras singularidades y sin etiquetas (figura 6).

Desde las instituciones públicas, como posibilitadoras de la transformación desde la educación y la investigación, se reconoce también, un compromiso ético con el

otro, a partir de espacios de formación críticos reflexivos y que visualizan a la educación desde su complejidad (figura 7). En el devenir histórico común en América Latina, como un ethos barroco, que trastoca lo académico y es parte nuestra (Beuchot, como se citó en Arriarán, 2007).

Figura 6

Transformar desde el sur y hacia el norte, compartir nuevas realidades



Nota. En nuestras diversidades nos comprendemos para transformar nuestras realidades desde el sur (Santos, 2009), hacia el norte compartimos nuevas latitudes fundadas en posicionamientos epistemológicos, éticos y políticos donde todos somos dialogados (Méndez, 2019). Álbum personal, Juana María Méndez, 2019.

Figura 7

Construyendo un lenguaje propio. Conversación entre mujeres



Nota. Conversación entre mujeres. Seminario Mujeres en las ciencias (2018). Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. Álbum personal, María del Socorro Quirino Muñiz, 2018.

¿Cómo
nos sentimos
en nuestro hacer,
investigadores y educadores,
que trabajamos con seres humanos
en situaciones de profunda marginación?
¿Cómo contrarrestar que el investigador tiene que
pensar desde el objeto de conocimiento y no desde los sujetos?

Lo ético político será la acción.
Nos construimos
junto a, con
y entre
otros.

Referencias

Abril, A., Ariza, M., Quesada, A., & García, F. J. (2013). Creencias del profesorado en ejercicio y en formación sobre el aprendizaje por investigación. *Revista Eureka Sobre Enseñanza Y Divulgación De Las Ciencias, 11*(1), 22-33. https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2860

Adorno, T. W. (1996). Teoría de la Seudocultura. En T. W. Adorno, & M. Horkheimer, *Sociológica* (pp.175-199). Taurus. https://www.marxists.org/espanol/adorno/1959/0001.htm

Arriarán, S. (2007). *La Filosofía latinoamericana en el siglo XXI. Después de la modernidad ¿qué?* Ediciones Pomares.

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. (2018). *Rita Segato, antropóloga feminista en Rumbo a #CLACSO2018, diálogos con Jorge Gestoso* [Archivo de video]. https://www.clacso.org.ar/conferencia2018/rumbo_a_clacso_2018.php

Corres, A. P. (2012). *Ética de la diferencia, según el pensamiento de Emmanuel Levinas* (Ponencia). 3er Ciclo de Conferencias sobre Psicología y Educación, Universidad Pedagógica Nacional, México. https://www.youtube.com/watch?v=Tm4kRUPqLLM

Crochík, J. L. (Coord.). (2011). *Preconceito e Educação Inclusiva.* SDH/PR.

Cubillos, A. J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *Oxímora revista internacional de ética y política,* (7), 119-137 http://revistes.ub.edu/index.php/oximora/article/view/14502/17834

Larrosa, J. (Ed). (2007). *Entre nosotros. Sobre la convivencia entre generaciones*. Fundació Viure i Conviure. http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/viure-entrenosotros-01.pdf

Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton (Coord.), *Discapacidad y Sociedad* (pp. 34-58). Morata.

Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista Educación Incluysiva, 3*(1), 165-174. http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/5-10.pdf

Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI.

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias. Notas, fragmentos, incertidumbres* (1ª ed.). Noveduc.

Skliar, C. (2018). *¿Cuál es el valor de la conversación?* [Archivo de video] https://www.youtube.com/watch?v=KdtM33TENHQ

Strawson, G. (2013). Contra la Narratividad. *Cuadernos de crítica 56*.

SEGUNDA PARTE

Desplazamiento-deconstrucción, hacia el reconocimiento de las diferencias en educación

La puesta en común de distintas propuestas de acción a favor de las diferencias en educación

María del Rosario Auces Flores
y María del Socorro Quirino Muñiz

Esta segunda parte comprende el cierre de este proceso de lectura, escucha reflexiva y escritura colectiva. La puesta en común de distintas propuestas de acción a favor de las diferencias en educación se presenta a partir de siete ensayos derivados del análisis y las reflexiones generadas en la primera parte. Las autoras recuperan las aportaciones que cobran relevancia para ofrecer(nos) caminos distintos en las tareas de investigar y educar.

Estas aportaciones se han agrupado en dos apartados. El primero abarca dos ensayos que profundizan ideas entre autores y escritores sobre los temas ya abordados. El segundo asocia las reflexiones realizadas por cinco autoras en torno a la conversación derivada del proceso de construcción de esta obra. Los siete escritos nos ofrecen en conjunto una visión crítica de imaginación acerca de un mundo posible en América Latina.

Adriana Pardo, desde el lenguaje metafórico de la poesía, alude a *la belleza de la flor*, reafirma su compromiso en el campo de la formación continua del profesorado desde la indignación. De esta forma, se transita en un proceso que en un inicio se considera problemático, de déficit, de rechazo, amenazador, ajeno y, por tanto, discriminador, hacia un acto de fe, de praxis, del reconocimiento de talentos y capacidades, de utopía y crecimiento profesional. Es así como se define como un proceso inacabado, de construcción continua. La escuela abierta para todos es, al mismo tiempo, la gran meta y el gran desafío de la educación. Sus finalidades son la participación, la colaboración, el aprendizaje activo y la autonomía (Mantoan, 2002).

Norma del Río, nos ofrece una práctica de reflexión epistemológica como un componente imprescindible en toda intención educativa inclusiva: hacer extraño lo familiar, para "ser conscientes de que somos portadores de una libertad limitada y que, a partir de la misma, podemos dotarnos de universos de referencia alternativos" (Ferreira, 2010, p.48). Para ir de la política de la diferencia a la política del reconocimiento de la diversidad es necesario hacer un movimiento que recorra la distancia "de lo ajeno con respecto a la Mismidad" pero con el imperativo ético de "preguntarle al otro sobre su deseo" y no asumirlo porque simplemente "el Otro llena un vacío que deja el Nosotros" (Almeida et al., 2010, p.34).

Elizabeth Guglielmino señala que la *decolonialidad* epistémica es un camino, el cual requiere la apertura de tiempos y espacios para identificar qué obstáculos han impedido poner en escena nuestras convicciones; así como cuestionar(nos): ¿Cómo nos vamos a posicionar ante cosmovisiones que aún sostienen la neutralidad del saber científico? ¿Qué sentidos otorgan nuestras universidades públicas a las Ciencias Sociales? Señala, así, como punto de inflexión las posibilidades de desnaturalizar nuestro accionar, al implicarnos en una relación con los "sujetos investigados", de tal modo de impedir la vulneración de sus derechos humanos. De esta manera, es importante dar continuidad a la conversación que iniciamos con colegas de otras latitudes; también resulta relevante profundizar el debate al interior de nuestras instituciones, donde se reconozca que investigar entre diferencias humanas representa un acto ético-político de envergadura.

Miriam Moramay Micalco nos comparte una preciosa experiencia como docente de matemáticas en el nivel medio superior de una comunidad tsetsal de Chiapas, como punto de partida para el análisis del contexto educativo y la necesidad de una mirada descolonizadora desde la investigación. Una investigación que estará abierta a reconocer y respetar las diversas epistemologías o no será, es decir, dejará de tener sentido. Las diferencias entre los mundos simbólicos que nos habitan pueden abrir espacios simbólicos si son respetadas esas diferencias y hacer que "otros mundos sean posibles" como lo dicen los zapatistas. Someter a este proceso de decolonialidad en la investigación y en la formación docente implica la valentía de mirarse-nos desde dentro, para construir nuevas epistemes que den cuenta de los fenómenos estudiados y

lleven más allá el acto investigativo, ya no como un vehículo de la verdad del investigador, sino como una práctica entre iguales que reconocen las diferencias de sus subjetividades y las ponen en juego intersubjetivamente para ir juntos más allá, incluso del conocimiento, hasta las prácticas transformadoras.

María del Socorro Quirino recupera la conversación como un camino y presenta una serie de principios que orientan a la investigación y a la educación: una praxis profesional que rescate la vergüenza por excluir; dar crédito a la memoria, al lenguaje y a los rostros que nos llamen a responderles, rostros que nos piden una mirada ética; y actuar para propiciar el cambio de las condiciones de vida.

Diana Rodríguez coincide con la mirada crítica y apuesta teórica metodológica en contra de la discriminación histórico-social, cultural y política, derivada de la lectura atenta de las conversaciones realizadas. Sin embargo, considera que prevalece la necesidad de trascender más allá de la explicación sobre la discriminación, al caracterizarse esta por el despojo y la violencia. Para ello, recurre a su experiencia investigativa en el nivel superior y en un contexto latinoamericano. En su análisis, cobra relevancia la crítica que realiza con relación al doble discurso sobre la diversidad y la inclusión; el primero que se refiere a la identidad cultural plural en un régimen político liberal a modo de tolerancia y otro que habla de la pluralidad cultural identitaria desde el genuino reconocimiento y la apertura a modificar las otras esferas de la vida social.

Juana María Méndez Guerrero recupera la construcción del conocimiento desde una mirada latinoamericana, considerando las epistemologías del sur (Santos, 2009, 2010) y el concepto de colonialismo interno (Rivera, 2010) que influye en cómo son vistos los sujetos en los procesos de investigación. Los puntos que presenta a manera de propuestas y de conclusión buscan dar respuesta a las interrogantes: ¿Qué rumbo tomará mi práctica docente-investigativa a partir de mi participación en este proceso de diálogo con colegas de diversas latitudes? ¿Cómo iniciar con procesos de enseñanza aprendizaje dirigidos a la construcción de la dignidad humana? ¿Cómo articular la investigación y la práctica social? Cuestiones que exigen una práctica donde sujetos e investigador se transformen para construir nuevas realidades en ambos contextos. Son procesos de larga duración, son procesos de vida.

Referencias

Almeida, M. E., Angelino, M. A., Kipen, E., Lipschitz, A., Marmet, M., Rosato, A., & Zuttión, B. (2010). Nuevas retóricas para viejas prácticas. Repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensión y abordaje de la discapacidad. *Política y sociedad, 47*(1), 27-44.

Ferreira, M. A. (2010). De la minus-valía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico-metodológico. *Política y sociedad, 47*(1), 45-65.

Mantoan, M. T. E. (2002). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. Memnon.

Rivera, S. (2010). *Violencias re-encubiertas en Bolivia*. Piedra rota.

Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.

Santos, B. (2010). *Introducción: Las epistemologías del sur*. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf

CAPÍTULO 16

Una reflexión acerca de la formación del profesorado brasileño para la inclusión educativa

Adriana Pardo Malta
Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia (Brasil)

La falta de preparación del profesor al lidiar con alumnos, con o sin discapacidad, es uno de los problemas que atingen el sistema educacional brasileño, comprometiendo el proceso enseñanza/aprendizaje, pues el profesor posee un papel fundamental en tal proceso. Según Santos (1999), uno de los principales objetivos de la educación inclusiva es la preparación adecuada de los profesores, a través de cursos que propicien condiciones para que los educadores actúen adecuadamente frente a la diversidad, contribuyendo al éxito de una sociedad inclusiva. Entre las medidas consideradas primordiales para tal desafío están la estimulación, la formación continua y la valorización del profesorado.

De acuerdo con Mantoan (2002), la escuela abierta para todos es, al mismo tiempo, la meta y el desafío de la educación. El cambio en el sistema escolar requiere nuevas alternativas y prácticas pedagógicas con el objetivo de ofrecer condiciones favorables a todos los alumnos.

El profesor —la mayoría de las veces— se encuentra temeroso al lidiar con situaciones nuevas. Todo aquello que amenaza con romper los esquemas de trabajo, ya estructurados, es motivo de rechazo.

Las nuevas prácticas educaciones avalan —de cierta forma— la propia identidad del profesor y su espacio ya conquistado en las escuelas. Es necesario valorizar el espacio del profesor, para que él mismo pueda percibir que las *innovaciones* en el sistema educacional sirven para su propio crecimiento profesional y no sean consideradas una amenaza a su experiencia y conocimientos ya adquiridos.

Tales conocimientos pueden y deben ser siempre perfeccionados y renovados; por lo tanto, debe enfatizarse la formación continua de los profesores. Como subraya Sartoretto (1999), la formación continua de los profesores es un punto que requiere de la reflexión, pues en su perspectiva tradicional ha sido considerada ineficiente al no atender las necesidades de alumnos y profesores.

En su labor cotidiana, el profesor tiene la oportunidad de aprender, reestructurar el aprendizaje, descubrir e innovar. La formación continua debe realmente permitir al profesor explotar y trabajar diferentes fases en su desarrollo profesional, pues en los cursos de formación inicial y en la formación continua hay una separación entre la teoría y la práctica.

Esta separación compromete el desempeño profesional de manera significativa. La formación continua no debe ser percibida solo como un curso de extensión o de especialización con derecho a certificado, que habilita al profesor a trabajar en el ámbito escolar.

La formación continua debe dar importancia al proceso de aprendizaje de los profesores, para que estos puedan generar sus propios recursos para resolver las dificultades con alumnos con o sin discapacidad.

Un verdadero proceso inclusivo solo es efectivo a través de la participación de todos los miembros que participan en el sistema escolar. La escuela tiene que ser abierta, ser un lugar en el que la cooperación, el aprendizaje activo y la autonomía sean parte de los objetivos escolares, propiciando el desarrollo de todos los alumnos.

La existencia de una cultura discriminatoria y elitista afecta notoriamente el sistema educacional: directores, coordinadores, profesores y alumnos. En Brasil, se ha podido dar cuenta de la resistencia de muchos profesionales de la educación en aceptar la cuestión de las diferencias y creer en la inclusión escolar (Mantoan, 2002).

Incluir no significa aceptar alumnos con discapacidad en escuelas regulares. La escuela necesita ofrecer condiciones reales a los alumnos para que el desarrollo y la autonomía sean un derecho de todos. La sociedad necesita creer en el proceso inclusivo. Por el contrario, el proceso deja de ser inclusivo para tornarse más discriminatorio.

Una escuela abierta a la diversidad es aquella en que los alumnos se sienten respetados en sus diferencias, propiciando una integración y el desarrollo mutuo. Al ser el profesor el principal responsable de acoger a todos los alumnos en su clase es crucial que esté realmente preparado para esta tarea.

Las capacidades y talentos, generalmente, son subestimados en alumnos con discapacidad, pues no se cree en su potencial, lo que genera perjuicios en el proceso de enseñanza/aprendizaje. El proceso inclusivo presupone alternativas educacionales que tengan por objetivo el desarrollo de las potencialidades humanas, propiciando el bienestar social de todos.

El profesor debe reconocer la amplia diversidad existente en su clase, la diversidad de ritmos de desarrollo y de interés de los alumnos, para que pueda planear y desarrollar su trabajo de modo que estos puedan ejercer realmente su autonomía y tengan un desarrollo satisfactorio. De acuerdo con Ferrández (2000):

> El formador tiene que aprender a contrastar lo que se va consiguiendo con la realidad laboral que se va modificando. Este aprendizaje le permite estar en constante evaluación continua, en la que el referente, no sólo son los propósitos propuestos en el currículo diseñado, sino que también es la situación laboral y su demanda inacabada de perfiles concretos. (p.28)

Para una formación eficiente es necesario que sea continua, pero aún más necesario es que se crea en el proceso inclusivo, en las capacidades y en el desarrollo de los niños con discapacidad. Es necesario continuar, es necesario creer… a pesar de los días difíciles, yo aún creo. Yo creo en días mejores y en días más bonitos.

La belleza de la flor

Días difíciles,
personas difíciles,
¡vida difícil!

Balas que no son dulces
amargan nuestros sueños
y desgarran nuestras almas.

Las proyecciones se pierden
y afectan nuestros afectos.

¡Caminos sin retorno!
¡Revuelta!
¡Revuelta de los indignados!

En medio del caos,
la belleza de las flores permanece.
Belleza impresionante.
Belleza viva.
Las flores altivas viven.

En medio del caos,
las mariposas continúan conquistando el capullo.
En medio del caos,
las mariposas continúan conquistando alas.

Las flores resisten.
Las mariposas persisten.

En medio del dolor, el disgusto, los rumores y los horrores
todavía existe la belleza de la flor.
Todavía existe la ligereza de una mariposa.

Todavía existe.

Referencias

Ferrández, A. (2000). Organización y gestión de formación de formadores. En M. Lorenzo et al. (Eds.), *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal.* Grupo Editorial Universitario.

Mantoan, M. T. E. (2002). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. Memnon.

Santos, M. R. (1999). Diversidade na Educação. Entrevista. *Revista Integração. Ministério da Educação, 9*(21), 9-10.

Sartoretto, M. L. M. (1999). Escola aberta à diferença: uma questão de organização do sistema de ensino. *Anais do III Congresso Brasileiro sobre Educação Especial*, Curitiba, Paraná, Brasil.

CAPÍTULO 17

¿Por qué la diversidad no ha permeado la educación?

Norma Del Río Lugo 
Investigadora Independiente (México)

No me pregunten quién soy, ni me pidan que permanezca invariable…
Foucault (1991)

Consultemos primero los usos normativos del concepto de diversidad. El *Diccionario de la Real Academia Española* (RAE, 2021) la define en primer término como "variedad" a la que inmediatamente después añade "desemejanza y diferencia". Como segunda acepción se da "abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas". Es interesante notar la restricción del significado de "variedad" que dan los dos términos contiguos y que podemos rastrear al origen etimológico de *diversidad* donde se enfatiza la diferencia.

Proveniente del Latín *diversus,* se entiende como "lo contrario, lo opuesto" y *divertere* lleva a "ser diferente, apartarse, desviarse, separarse, ir por caminos distintos", pero que también da origen al término *divertir,* combinando el sentido de "desviar, alejar, distraer, entretener, recrear" o "apartar la mente de asuntos serios hacia el placer" (Gómez, 1991). Es interesante cotejar cómo esta definición coincide casi literalmente con las definiciones que, a inicios del siglo XX, orientaban a maestros en el conocimiento de las "anomalías mentales de los escolares".

> el que divaga, juega y se distrae mientras el maestro explica es un "desaplicado" […] el que permanece quieto e impasible, con la mirada perdida y si se le interroga sobre el asunto de la lección, no contesta es un "tonto". (González, 1918, como se citó en Granja, 2009, p.230)

Volvamos a la segunda acepción de *diversidad*, que enfatiza la noción de abundancia y variedad, clave de la evolución y supervivencia, no solo de las especies más aptas y especializadas, sino de especies como la del hombre, especializado en la no especialización, que ha posibilitado su adaptación activa en los más diversos nichos ecológicos. Según Acosta (2009), “la especie humana es la más ecológica de todas, porque se conforma gracias a la interacción entre la genética, la cultura y la participación directa de cada sujeto” (p.159).

Se sabe que la pérdida de biodiversidad se relaciona con un aumento de enfermedades infecciosas (Cervera, 2010) y movimientos sociales como el de la “neurodiversidad”, cuestionan la patologización de determinadas expresiones funcionales, que desestiman el valor y aporte posible de dichos arreglos y organizaciones cerebrales. Personas con el llamado espectro autista, por ejemplo, muestran habilidades excepcionales para trabajar con sistemas y patrones complejos como lenguajes matemáticos y de cómputo. La dislexia suele asociarse con habilidades visoespaciales, pensamiento tridimensional y percepción de información visual periférica o difusa de manera más eficiente, por citar dos ejemplos (Armstrong, 2015). La diversidad funcional, como parte de la biodiversidad, busca cuantificar el uso complementario de recursos y, por tanto, explicar y predecir el funcionamiento ecosistémico (Villeger, 2008, como se citó en Zambrano, 2015).

La heterogeneidad tanto interindividual como intraindividual es signo de complejidad. Por ello, la biología moderna reconoce el descubrimiento del individuo como elemento importante en la evolución, término que comparte su etimología con la del átomo: unidad indivisible; la individualidad es una propiedad típica de la vida que hace los eventos únicos (Montalenti, 1974).

La información genética mantiene alelos diferentes, en un locus como selección equilibradora, y el mecanismo de selección *natural*, no solo actúa a favor de los mejores alelos, sino mantiene otros genes “perjudiciales y hasta letales” en un estado heterocigótico. Esto mantiene la heterogeneidad del potencial evolutivo para adaptaciones a retos múltiples. Hay equilibrio entre la renovación indispensable de heterogeneidad de las poblaciones y el mantenimiento constante adaptativo de retención selectiva

(homeostasis genética). La variación y la retención son polos dialécticos, pero es en la variabilidad donde hay mayor movimiento evolutivo, produciendo novedades y ensanchando posibilidades más allá del número limitado de realizaciones (Boesiger, 1974; Campbell, 1974).

Así, la diversidad es un recurso productor de novedades e innovaciones que implica poner en juego lo común y lo extraño/raro. Fácil es discriminar diferencias para separar o analizar, pero es mucho más complejo poder identificar aquello que es "semejante", pues se requiere un principio de categorización que ponga una base común.

> No debemos dejar de preguntarnos por qué es tan frecuente que lo raro atraiga y lo común se omita, se desdeñe o se dé por explicado o entendido. El que percibe lo que resalta no siempre pone sus ojos en el fondo sobre el que se destaca su percepción, seguramente porque él mismo forma parte de ese fondo. Da la impresión de que al analizar lo externo, lo marcado o lo peculiar podemos aislarlo, colocarlo en la probeta o en el portaobjetos y examinarlo así con cierta distancia. Pero el estudio de lo común es a la vez lo propio y por eso mismo nos resulta difícil y escurridizo. (Bosque, 2004, p.xvii-xviii)

La diversidad fragmentada en residuos sociales

Parecería mucho más conveniente que el sistema educativo atendiera a la diversidad, incluida la cultural y la lingüística, desde el mismo corazón del sistema, y no desde sus márgenes. (Schmelkes, 2010)

Es mucha la tentación de caer en una posición tanto política como epistemológica de las diferencias, que separe y analice los fragmentos, tan socorrida en la biopolítica y legitimada por diferencias nosológicas con respecto a la norma, en un trabajo constante del poder disciplinario de la norma en la anomia para buscar regularizarles y poder aplicar las prescripciones universales. Se escinde al sujeto abstracto de derechos, de aquel sujetado como elemento de fuerzas productivas para ser *integrado* y se extiende el modelo disciplinario de la escuela al ámbito de lo privado-familiar (Foucault, 2012).

Se borran los rastros sociales e históricos de estos sujetos para naturalizar su condición anormal y desviante. Igual que en el caso de los “niños de nadie”, de los que se ocupa Alcubierre (2017), se les infantiliza[1] en el sentido de despojarles de su autonomía con una intención de exclusión en donde el Estado puede disponer de ellos. Pero es justo este sujeto colocado en el límite, en los bordes, en las fronteras, quien puede dar cuenta de las fracturas del sistema *impecable,*[2] excepto por estos residuos que no consiguen encajar del todo.

Es en este sentido, que Ainscow señala la importancia de interrumpir los discursos existentes normativos para hacer lo familiar extraño, de tal forma que se estimule la reflexión a la hora de hacer frente a los obstáculos para la participación y el aprendizaje y se promueva el autocuestionamiento en la comunidad estudiantil, de la percepción de sus pares como deficitarios y carentes, mediante el uso de técnicas visuales narrativas, que problematicen la exclusión en la inclusión, y ubicarles como “voces escondidas” que bajo ciertas condiciones puedan promover la mejora del sistema educativo (Ainscow, 2005, 2012).

Esta práctica de reflexión epistemológica debe ser componente imprescindible en toda intención educativa inclusiva: hacer extraño lo familiar, que implica, como sugiere Ferreira (2010), “concebir la existencia de un habitus[3] como dispositivo regulador de nuestras prácticas [...] para ser conscientes de que somos portadores de una libertad limitada y que a partir de la misma, podemos dotarnos de universos de referencia alternativos” (p.48). Hay que estar alerta pues, como bien señala Bhabha (1994, como se citó en Almeida et al., 2010), “junto con la diversidad sobreviene una norma trans-

1 Yarza (2018) insiste en esto que llama la sobre-infantilización de la infancia como “la anulación —por la vía de la individualización cada vez más microdisciplinaria— de toda potencia, la generación de individuos fragmentados, separados, anestesiados, cada vez más necesitados de tutela” (p.153).

2 “Las contradicciones, las lagunas, los defectos teóricos pueden muy bien señalar el funcionamiento ideológico de una ciencia (o de un discurso con pretensión científica): pueden permitir determinar en qué punto del edificio tiene sus efectos tal funcionamiento...” (Foucault, 1991, pp.312-313).

3 Ferreira trae a Bourdieu para conceptualizar el poder del habitus: “El habitus es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas” (Bourdieu, 1997, como se citó en Ferreira, 2010, p.46).

parente [...] que hospeda y crea un falso consenso y falsa convivencia, una estructura normativa que contiene a la diferencia cultural [...] que enmascara las normas etnocéntricas" (p.30), los llamados *techos de cristal* a los que aluden las estudiosas de género.

Para ir de la política de la diferencia a la política del reconocimiento a la diversidad, es necesario hacer un movimiento que recorra la distancia "de lo ajeno con respecto a la Mismidad". Es necesario poder incluirnos como parte de lo diverso, para entonces poder pasar —como explican metafóricamente Almeida et al. (2010)— de la diferencia como una resta matemática al de multiplicación, sentido de la diversidad y de complementariedad, si pensamos en la lógica de conjuntos: "abundancia de lo distinto entre sí que podría convivir en armonía" y "funciones que adquieren sentidos dentro de la lógica del todo", pero con el imperativo ético de "preguntarle al otro sobre su deseo" y no asumirlo porque simplemente "el Otro llena un vacío que deja el Nosotros" (Almeida, 2010, p.34).

Referencias

Acosta, A. (2009). Participación de la niñez y desarrollo local en un mundo globalizado. En G. Tonon (Ed.), *Comunidad, participación y socialización política* (pp. 145-173). Espacio Editorial.

Ainscow, M. (2005). *Using visual images to make sense of inclusive education: an interactive symposium based on experiences in five countries.* Inclusive and Supportive Education Congress, Glasgow, Scotland.

Ainscow, M. (2012). Desarrollo de sistemas educativos equitativos: lecciones de un proyecto a gran escala en Inglaterra. En D. Montero, & P. Fernández (Eds.), *Calidad de vida, inclusión social y procesos de intervención* (pp. 221-238). Universidad de Deusto.

Alcubierre, B. (2017). *Niños de nadie: usos de la infancia menesterosa en el contexto borbónico.* Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Bonilla Artigas Editores.

Almeida, M. E., Angelino, M. A., Kipen, E., Lipschitz, A., Marmet, M., Rosato, A., & Zuttión, B. (2010). Nuevas retóricas para viejas prácticas. Repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensión y abordaje de la discapacidad. *Política y sociedad, 47*(1), 27-44.

Armstrong, T. (2015). The myth of the normal brain: embracing neurodiversity. *AMA Journal of Ethics, 17*(4), 348-352.

Boesiger, E. (1974). Evolutionary Theories after Lamarck and Darwin. En F. Ayala, & T. Dobzhansky (Ed.), *Studies in the Philosophy of biology* (pp. 21-44). University of California Press.

Bosque, I. (2004). *Las palabras en su contexto. Redes. Diccionario Combinatorio del español contemporáneo*. SM Editores.

Campbell, D. T. (1974). Unjustified Variation and Selective Retention in Scientific Discovery. En F. Ayala, & T. Dobzhansky (Ed.), *Studies in the Philosophy of Biology* (pp. 139-162). University of California Press.

Cervera, M. A. D. (2010). Salud y biodiversidad: relaciones y situación epidemiológica en Yucatán. En R. M. Durán (Ed.), *Biodiversidad y Desarrollo Humano en Yucatán.* CICY/PPD-FMAM/CONABIO/SEDUMA.

Ferreira, M. A. (2010). De la minus-valía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico-metodológico. *Política y sociedad, 47*(1), 45-65.

Foucault, M. (1991). *La arqueología del saber* (15a. ed.). Siglo XXI.

Foucault, M. (2012). *El poder psiquiátrico*. Fondo de Cultura Económica.

Gómez, G. (1991). *Breve diccionario etimológico de la lengua española.* Fondo de Cultura Económica/El Colegio de México.

Granja, J. (2009). Contar y clasificar la infancia. Las categorías de la escolarización en las escuelas primarias de la ciudad de México 1870-1930. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 14*(40), 217-254.

Montalenti, G. (1974). From Aristotle to Democritus via Darwin. A short survey of a long historical and logical journey. En F. Ayala, & T. Dobzhansky (Ed.), *Studies in the Philosophy of Biology* (pp. 3-19). University of California Press.

Real Academia Española. (2021). *Diccionario de la Real Academia Española* [en línea]. https://dle.rae.es/diversidad?m=form

Schmelkes, S. (2010). Indígenas rurales, migrantes, urbanos: una educación equivocada, otra educación posible. *Pensamiento Iberoamericano, 7*, 203-222.

Yarza, C. (2018). La sobre-infantilización de la infancia: un problema para todos. *Revista Teias, 19*(52), 150-157.

Zambrano, C. V. (2015). *Hipótesis sobre la emergencia de la diversidad funcional (y capacidades diferenciales de las personas) en la CIDPD*. Ponencia presentada en la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. De los derechos a los hechos. Valencia, España.

CAPÍTULO 18

Investigar entre diferencias humanas, interpelaciones en debate

María Elizabeth Guglielmino 
Universidad Nacional de la Patagonia Austral (Argentina)

Las relaciones epistémicas que se ponen en juego en este libro marcan posiciones contrahegemónicas, en la mayoría de los ensayos podemos apreciar una clara confrontación con posturas eurocéntricas y coloniales, que hace explícitas referencias a las matrices del proyecto occidental de la modernidad, que instauró una pretenciosa creencia sobre la posible objetividad del conocimiento científico, con importante incidencia en las Ciencias Sociales.

Esta postura marcó históricamente el rumbo sobre las relaciones con los *objetos de conocimiento,* con los modos de aproximarnos a ellos para ser investigados, donde lo experimental desplazó con fuerza lo experiencial, por ende, quedaron obturadas las posibilidades de establecer relaciones dialógicas entre los *sujetos investigadores* y los *sujetos investigados*.

En el devenir histórico, la Física y las Ciencias Sociales han formulado puntos de inflexión y producido otras posiciones epistémicas. Surge en el debate la importancia de reflexionar en profundidad sobre las repercusiones políticas y éticas, como cuestiones sustanciales a considerar en nuestros procesos investigativos. La importancia de pensar: ¿Qué sentidos otorgan nuestras universidades públicas a las Ciencias Sociales?

En los ensayos, se aprecia una posición epistemológica que pone en tensión las tradicionales relaciones asimétricas entre el *observador* y el *observado*; en las investigaciones plasmadas se aprecia el reconocimiento activo hacia *quienes han sido investigados*; al decir de una colega "se me cayó una venda de los ojos". Se pone de manifiesto la preocupación por las relaciones que obstaculizan un proceso co-creador de saberes

y conocimientos, también en los escenarios descriptos surgen argumentos de carácter ético, que nos llevan a problematizar las barreras que persisten y nos desafían en forma permanente para sostener estas posturas de co-construcción de conocimientos. Quizás también preguntar-nos: ¿Cómo identificar nuestras resistencias ante la marginación y la discriminación en nuestros contextos de pertenencia?

Lo enunciado habilita a debatir sobre nuestra formación como investigadores, sobre la necesidad de revisar supuestos epistemológicos, políticos, sociales, culturales. Asimismo, no podemos soslayar las demandas del *control epistemológico*, que operan como telón de fondo y nos instan en más de una ocasión a quedar entrampados, ante las fuertes tendencias que burocratizan las instancias requeridas para el avance de nuestros proyectos.

El punto de inflexión es analizar las contradicciones existentes que limitan en más de una ocasión nuestro accionar, desde lo experiencial ante nuestra implicancia en las relaciones que establecemos con los sujetos investigados se ponen de manifiesto situaciones de vulnerabilidad de sus derechos humanos, estas situaciones requieren tiempos para de-construir y compartir experiencias, tiempos de devolución, reflexión y escucha, ante sus situaciones críticas.

Resulta a veces difícil asumir las demandas institucionales en condiciones de trabajo complejas para los equipos que intervienen. Sin embargo, al tomar conciencia de las voces que nos interpelan, éticamente nos conmina a ser cautelosos respecto a preservar a quienes han confiado generosamente sus problemas, sus pesares, sus temores, sus saberes, sus relatos sobre la propia vida. En síntesis, investigar entre diferencias humanas representa un acto ético-político de envergadura. Por ello, resulta importante destacar el lugar y los sentidos que le otorgamos a nuestra formación y a nuestras intervenciones como investigadores para preguntar-nos: ¿cómo nos vamos a posicionar ante cosmovisiones que aún sostienen la neutralidad del saber científico?

Se trata de revisar nuestras trayectorias, de problematizarlas pensando en nuestros espacios de actuación donde participamos en el pasado y el presente, también a través de nuestras trayectorias sería interesante poder compartir y pensar juntos, cómo hemos sido formados, qué cambios se suscitaron en el tiempo, qué políticas nos

han atravesado en estos procesos, qué pensamos acerca de ellas, cómo nos posicionamos en forma individual y colectiva en la cotidianeidad de nuestra tarea, en el *decir* y en el *hacer* que reflejan nuestras intervenciones, qué obstáculos han impedido poner en escena nuestras convicciones, cómo resolver algunas de las barreras existentes.

CAPÍTULO 19

Apuntes para una mirada descolonizadora

Miriam Moramay Micalco Méndez
Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México)

La investigación en el ámbito de las humanidades y de las ciencias sociales sigue navegando en un mar de tonos de los más diversos azules y movimientos que, como las olas, no cesan de cuestionar y cuestionarnos a medida que navegamos por ella. Cuando comencé el camino de la investigación educativa, ya había transitado por las humanidades y antes por las ciencias exactas, provengo de la ingeniería química. Hasta que empecé a plantearme preguntas para responder a mis dudas de mujer curiosa, apasionada y empecinada, comencé a descubrir el terreno azaroso y riguroso que implica hacer investigación. Todo inició porque, en medio de la montaña chiapaneca, dando clases de matemáticas a jóvenes mayas tzeltales en el Bachillerato Bivalente Bartolomé de las Casas en los Altos de Chiapas, comencé a construir formas de ir más allá del llamado rezago educativo con el que ellos cargaban a cuestas sin saberlo y yo comenzaba a descubrirlo sin saber tampoco qué era, cómo se categorizaba ni mucho menos quién lo había nombrado como tal. Solo sabía que mi misión era enseñar álgebra a los estudiantes de primero de bachillerato y ellos no sabían "la multiplicación" ni "la división" de números enteros ni de números fraccionarios. Grave problema me dije. Primero observé lo que hacían ellos cuando les di a resolver problemas de álgebra para que lo representaran con material concreto, semillas de maíz, de frijol, palitos o piedritas. Me di cuenta muy pronto que ellos hacían repartos, grupos, sumaban, multiplicaban y no solo resolvían con exactitud los problemas, sino que los complejizaban. Además, lo hacían con referencia a otros saberes que no estaban en el programa: su sistema de numeración maya. Pude advertirlo en la forma como representaban con las semillas

grupos de animales. Si eran gallinas las representaban con dos semillas de frijol y, si eran cerdos, con cuatro semillas de maíz. ¿Por qué? Les pregunté, "por el número de patas de cada animal"—me respondieron—. Entonces me di cuenta de que su referencia para la representación era el cuerpo. Me llené de preguntas, así tal cual, como una vasija de barro llena de agua fresca, en diálogo con ellos me di cuenta de que su sistema de numeración vigesimal (base 20) tiene como referencia el cuerpo humano. Terminé sentada en la banca con ellos, enseñándome su sistema de numeración. Así comencé a aprender el maya tseltal. Entonces, sentí que podía ir mucho más allá y junto con ellos para alcanzar el propósito común que nos tenía dentro de un aula toda una jornada, aprender álgebra. Me puse manos a la obra para inventar o crear formas de llegar al conocimiento algebraico desde sus propias lógicas y saberes. Entonces, yo no tenía ni idea de lo que estaba sucediendo, lo supe más tarde al investigar por qué esas formas propuestas por mí, en diálogo con ellos, eran efectivas. Sí, fuimos más allá y lo que pensaba que era una meta inmediata a cumplir, se volvió el comienzo apasionante de un camino de investigadora educativa que me tiene escribiendo estas líneas, llena de preguntas, ya no las mismas de entonces, pero al fin preguntas; ahora son otras y las mismas, pero más profundas, como si de pronto me hubiera vuelto una nadadora en el agua de una vasija de barro y me hubiera propuesto conocer las profundas aguas de la investigación, junto a otros para ir más allá del conocimiento y reconocer más acá quiénes somos y dónde estamos plantados en este planeta.

Han pasado ya muchos años desde esta experiencia en la montaña, cuando a la luz de la vela y sentada en una caja de madera, me atrevía a soñar, a pensar y a inventar cómo llegar junto con ellos al conocimiento. Y fui planteando con timidez mi primer proyecto de investigación. No tenía la mínima idea de cómo hacerlo, leyendo algunos artículos pude comenzar a acercarme a lo que implica aprender y luego a hacer preguntas para investigar. Perdida en la mar, las olas provocadas por las tormentas me movilizaban. En la calma, podía releer lo pensado y volver a plantearme preguntas ¿Cómo la escuela incide en la falta de reconocimiento de los saberes de los estudiantes? ¿De qué manera se instala la división entre la escuela y la comunidad? ¿Por qué se da mayor importancia a los saberes externos que la escuela lleva a las comunidades,

ignorando los saberes locales construidos por los estudiantes cuando van creciendo en el contacto con sus padres? Y, ¿Por qué no importan las voces de los pueblos originarios en la determinación de los currículos escolares?

Estas y otras preguntas me habitaban, con el correr de los años, yendo, viniendo, leyendo, dialogando, pude comprender algunas cosas que atraviesan los procesos de los pueblos originarios y la investigación que se hace en sus contextos. Si el otro no está en el centro de la interacción para conocer lo que ellos saben, la práctica investigativa se vuelve un proceso colonizador que repite la misma dinámica que se dio durante la conquista. Partir desde ellos y volver con ellos a mirar los procesos que quería investigar para saber por qué sí funcionaba mi propuesta de aprendizaje, me llevó a darme cuenta de que para entenderla tenía que salir de la escuela y mirar ampliamente el mundo, para vincularlo desde mi cuerpo atravesado por el deseo de comprender al mirar dentro y desde dentro de la comunidad. Entonces, me fui a comer a las casas de mis estudiantes que me invitaban con insistencia, me quedé periodos largos en la comunidad a participar de las fiestas, de la siembra y cosecha del maíz, del corte de café, en los mercados, en las actividades de bordados que hacían las mujeres. Mis maestros más importantes se encuentran en la montaña maya tseltal. Y mis colegas mujeres, me enseñaron a observar con todo mi cuerpo mi estar ahí, mi decir, mi escucha y su decir.

Se me fueron cayendo a pedazos y poco a poco la carga epistémica positivista con la que había sido formada en la licenciatura, sin que me hubieran dado a elegir en la universidad entre un paradigma epistémico u otro. No se cuestionaba entonces, ni ahora tampoco. Delante de la globalización nos vemos cada vez más inmersos en un mundo en el que importan los indicadores de desempeño que intentan medir a las personas, ¿Acaso se puede medir el misterio de un ser humano en crecimiento? ¿Acaso interesa en este modelo acercarse a esa profundidad? O ¿Solo interesa cómo el ser humano en crecimiento puede llegar a ser un objeto de lucro y posteriormente un consumidor? En este sentido, las preguntas hacia la educación básica y la universidad como espacios de formadoras de personas ciudadanas son urgentes. La urgencia la identifico en la medida que veo cómo el sistema educativo está siendo conducido por políticas públicas que se empeñan en poner en el centro lo económico

y no a la persona. Hay escenarios en los cuales las universidades toman decisiones con base a cuánto va a ingresar por la apertura de un curso y no se toma como base la pertinencia del curso como espacio formativo de las personas para la vida social. En la educación básica pasa lo mismo, se encuentran dinámicas en las que lo que importa es cumplir con lo que el programa pide, sin vincular este a la formación de los estudiantes en edades tempranas. Los paradigmas positivistas han vuelto cimentados en el paradigma economicista de la globalización. La investigación no escapa a esta situación histórica. Por ello, considero muy pertinente los temas que estamos poniendo sobre la mesa en este proyecto de escritura. ¿De qué manera la investigación puede construirse en el respeto a las diferencias para abrir nuevos caminos epistémicos y favorecer la vida de nuestros pueblos latinoamericanos?

Me atrevo a decir que la investigación de los próximos años estará abierta a reconocer y respetar las diversas epistemologías o no será, pues en un mundo globalizado que está en crisis, el movimiento crítico abre oportunidades para volver a nombrarnos, a decirnos y a construirnos. Si quienes hacen investigación siguen únicamente con paradigmas positivistas, que en muchos casos ya no dan respuesta a los fenómenos del mundo actual, la investigación dejará de tener sentido.

La investigación será si la academia que la hace se atreve a cuestionarse a sí misma, para reconocer que se está inmerso en un escenario globalizador que avanza a una velocidad tal que un mes se tiene una certeza y al siguiente se plantea otra. Se hace necesario plantearse preguntas de fondo para construir una sociedad ética, de interacción humana con respeto a las diferencias culturales y a los conocimientos que cada grupo cultural construye de cara a sus problemáticas. Desde los procesos investigativos, las preguntas de investigación tendrían que ser planteadas de manera conjunta, entre poblaciones que son investigadas y el investigador o investigadora, para cambiar la mirada que se ha construido al separar al investigador de los investigados y las formas de interacción entre unos y otros.

Las diferencias entre los mundos simbólicos que nos habitan pueden abrir espacios simbólicos si son respetadas esas diferencias; pueden ser nutridos por las miradas de quienes nos encontramos inmersos en tareas investigativas, que nos competen

para construir nuevas formas de resolver y hacer que “otros mundos sean posibles” como lo dicen los zapatistas. Las diferencias que alcanzamos a mirar son aquellas que se nos han mostrado un sistema capitalista y patriarcal que, por un lado, quiere introducir la idea cada vez más extrema de que el ser humano es un consumidor y, por otro, que el universo masculino es el referente para construir las dinámicas humanas. Irigaray (2007), en los años setenta, empleó la metáfora del espejo para expresar cómo las mujeres hemos aprendido a mirarnos en el marco que el sistema patriarcal ha construido para darnos la imagen que se supone somos, cuando en realidad las diferencias que manifestamos en nuestras formas de ser han quedado en el olvido profundo de cada una de nosotras, cuando ese espejo se ha convertido en verdad para ser en nuestra vida. Siguiendo con esta autora, ella propone que las formas de construirnos como mujeres sería cambiar de marco y de espejo para mirarnos; propone el “espéculo” como metáfora. El espéculo es el instrumento que utilizan los médicos para mirar la vagina, es decir, el interior del cuerpo de las mujeres. La propuesta es que las mujeres nos miremos desde dentro para alcanzar a nombrarnos con un nuevo lenguaje que sitúe la acción dentro de un marco propio y no impuesto. El nombrarnos de otra manera, atrevernos a la creatividad, a la palabra dicha desde dentro, es un proceso paulatino para devenir en un contexto social en el que no se visibiliza el decir de las mujeres, por considerarlo subjetivo, intuitivo, incierto y, por tanto, de menos valor. O dicho por el paradigma positivista, el decir tiene que ser objetivo para que sea reconocido. Ortiz (2013) nos recuerda que “toda pretensión de objetividad es necesariamente subjetiva. No existe la objetividad pura, sólo existe la objetividad mediada por la subjetividad. No existe objetividad pura en la ciencia” (p.103). Si nos preguntamos por el origen del sistema patriarcal, Lerner (1990) nos lleva de la mano, con su estudio histórico, a comprender cómo en las diferentes culturas se fue construyendo a través del lenguaje y símbolos, un orden jerárquico para la vida social en el que lo masculino y lo femenino están planteados en una relación de dominio con preponderancia de lo masculino.

La conquista de América dejó una dinámica establecida en el siglo XVI en la que la categoría raza, mujer y etnia se construyeron de cara al dominio impuesto a grupos culturales diferentes que fueron sometidos (Grosfoguel, 2013), siendo considerados

primero como bestias y, luego, como seres humanos de segunda categoría. En Europa, la caza de brujas en el Medievo sentó las bases de un paradigma que establecía que había solo una verdad, la del poder de turno; y los cuerpos de las mujeres de conocimiento que curaban y guiaban a la comunidad fueron quemados. Así, se fueron instaurando el capitalismo y el patriarcado como sistemas de referencia para la vida social y como base para la modernidad (Federici, 2010). La idea de la colonialidad (Quijano, 2012) se insertó en los diversos territorios para establecer las jerarquías que permitieron la explotación y el sometimiento de los pueblos. Para ello, los diferentes ámbitos —religioso, educativo, comercial, social— se establecieron considerando el modelo de los conquistadores y fueron arrasando con la población, provocando un genocidio y un epistemicidio al quemar y robar los códices mayas en 1562 en Maní, Yucatán, en el cual obligaron a los ancianos, adultos y jóvenes a pronunciar un *auto de fe* en la iglesia católica y a renunciar a sus conocimientos y creencias propias. Con el orden social impuesto en la colonia se construyeron símbolos que no fueron cuestionados por siglos por la intelectualidad, sino a principios del siglo XX comenzando la tradición de la latinoamericanidad, que ya desde el siglo XIX se inició con la literatura llamada criolla en la que se escribe en el lenguaje local. Mas no se trastocó el orden social en el que los mestizos y criollos detentaban el poder y lo indígena era considerado de menor valía. La idea de colonialidad transitó por diversos periodos históricos para construir subjetividades que podrían ser sometidas. Sin embargo, las dinámicas de los pueblos originarios continúan vigentes también. La tradición oral y la dinámica planteada por la comunalidad de los diversos pueblos originarios da cuenta de ello. Las palabras del Popol Vuh siguen siendo vigentes "Arrancaron nuestros frutos, cortaron nuestras ramas, quemaron nuestro tronco, pero no pudieron matar nuestras raíces". En este sentido, los estudios sobre la desindianización de México (Bonfil, 1988) plantean la necesidad de mirarnos desde otro lugar para emerger desde nuestras raíces y devenir lo que decidamos ser. La imposición de los saberes como universales es una cuestión que sigue sobre la mesa para construir desde otras lógicas las respuestas a las situaciones que vivimos como países latinoamericanos. De ahí la necesidad de problematizar la construcción de las sociedades latinoamericanas desde paradigmas

epistémicos propios que responden a nuestro ser y estar en nuestros territorios. Actualmente no podemos dejar de lado que la globalización está en crisis.

Los procesos investigativos no están fuera de las dinámicas mencionadas; en ellos, se juegan los procesos para las nuevas construcciones sociales, éticas y culturales. En las formas de acudir a los sujetos de investigación para no considerarlos objetos de investigación; que no haría sino reproducir el orden colonial que se estableció. Los otros devienen, entonces, sujetos históricos que deciden y construyen de manera colectiva (Rivera, 2014). Las investigaciones llevadas a cabo desde estas consideraciones tendrían que replantearse sus formas en múltiples ámbitos: diseño de proyectos de investigación, recopilación de datos, análisis e interpretación. De manera que el proceso investigativo se abriera como un espacio donde todas las subjetividades, con sus diferencias, caben y se ponen en diálogo para detonar procesos intersubjetivos, que deriven en nuevas construcciones de conocimiento descolonizándo-nos de formas de construcción arraigadas en las diferencias en términos de dominio y no de inclusión para una vida social respetuosa y justa.

La descolonización de los saberes y de las prácticas sociales implica "el entendimiento de los diferentes", como dice Gargallo (2014), para construir un nuevo canon de conocimientos en los que sean reconocidos los pueblos originarios. Descolonizar implica necesariamente descolonizarnos. Sin ese pasaje los encuentros cotidianos pueden seguir imprimiendo la idea de la colonialidad y seguir grabándola en los cuerpos de quienes se encuentran en esos diálogos. La descolonización como paradigma de investigación implica la valentía de mirarse desde dentro, para construir nuevas epistemes que den cuenta de los fenómenos estudiados y lleven más allá el acto investigativo, ya no como un vehículo de la verdad del investigador, sino como una práctica entre iguales que reconocen las diferencias de sus subjetividades y las ponen en juego intersubjetivamente para ir juntos más allá, incluso del conocimiento, hasta las prácticas transformadoras.

Por último, quisiera decir la importancia de la formación docente y de la formación de investigadores. Considero que es el espacio donde se pueden iniciar nuevos procesos de transformación social. Como directora de tesis, cuando una estudiante

de maestría me pide que le diga qué tiene que hacer con su tesis, me niego. Le explico que la tomadora de decisiones es la persona que hace la tesis y mi labor como directora es acompañar el caminar de esas decisiones que tomará; orientar, abrir espacios para encontrar nuevos derroteros teóricos, metodológicos y epistémicos. Es por ello, que considero que la acción descolonizadora en la formación de docentes e investigadores tendría que transitar también por un análisis profundo que, si bien no es tema de este trabajo, no quiero dejar de mencionarlo.

Una investigación creativa, comprometida y rigurosa, iluminada por el color de la descolonización, es un aporte no solo necesario, sino indispensable para retomar el gozo de pensar, de pensarnos considerando el embate de la globalización y la vida de nuestros pueblos latinoamericanos. Nos queda construir nuevos proyectos que sigan sembrando y sembrándonos de humanidad.

Referencias

Bonfil, G. (1988). *México Profundo. Una civilización negada*. Grijalbo.

Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria.* Traficantes de Sueños.

Gargallo, F. (2014). *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América.* Corte y Confección.

Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismoepistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/ epistemicidios del largo siglo X. *Tabula Rasa,* (19), 31-58.

Irigaray, L. (2007). *Espéculo de la otra mujer*. Ediciones Akal.

Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado.* Editorial Crítica.

Ortiz, A. (2013). Relación entre la objetividad y la subjetividad en las ciencias humanas y sociales. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia, 13*(27), 85-106. https://www.redalyc.org/pdf/414/41431644004.pdf

Quijano, A. (2012). *Colonialidad de poder, eurocentrismo y América Latina.* CIES.

Rivera, S. (2014). *Hambre de Huelga. Chi'xinakax Utxiwa y otros textos.* La mirada salvaje.

CAPÍTULO 20

De la conversación a un camino

María del Socorro Quirino Muñiz
Universidad Pedagógica Nacional 241
Educación Especial, Secretaría de Educación del Gobierno del Estado
San Luis Potosí (México)

La participación en la construcción del libro *Las diferencias en educación. Investigar, narrar y conversar en América Latina* nos invita a reccorrer un camino para:

a. Pensar críticamente la actualidad de la existencia de los niños, adolescentes y jóvenes, todos, en las aulas. Hablar en la actualidad, que es pensar en un tiempo, el nuestro, el único en el que podemos actuar y transformar el hacer profesional como educadores e investigadores.
b. Afirmar la complejidad del problema de la exclusión y del cambio necesario para favorecer la inclusión.
c. Reconocer que es el lenguaje el que nos humaniza. Por ello, la importancia de que, en nuestra reflexión, le demos un nuevo sentido a las palabras: discapacidad, estudiantes, profesores; diversidad, diferencia, inteligencia. Reconociendo que estas palabras tienen poder identitario, de ubicación social, de encontrar un espacio en el mundo.
d. Devolver el crédito a la memoria como lugar del pasado que ha definido nuestras existencias.
e. Rescatar la vergüenza por excluir: la indignación ante las existencias de las personas con discapacidad y quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad, quienes encuentran barreras infranqueables para disminuirlas por sí mismos —en la relación que tenemos y las que les plantea el contexto— para participar y hacerse una existencia como una persona no estigmatizada.

De tal manera que podamos hacer el reconocimiento en la práctica de sus posibilidades, por ver su rostro que nos llama a responderle, que nos pide una mirada ética.

f. Actuar para propiciar el cambio de las condiciones de vida. Para representar lo rescatado en el libro y porque la metáfora representa una de las condiciones para la generación de crítica, me preguntaba: *En la actualidad ¿cuál es la metáfora de la exclusión/inclusión en nuestros espacios educativos? ¿Es acaso una presencia forzada, excluida de la mirada y de la escucha, una presencia que nos da temor, que nos cuestiona o que nos enorgullece, una presencia que vemos y propiciamos su libertad?*

La imagen de un ave en su jaula (pintura de Picasso) vino a mí, está presente, está ahí con la belleza de ser, como pájaro con su *canto* y sus colores, como búho con su sabiduría, pero su verdad para ser libre, para volar, se trastoca, se sacrifica por nuestra necesidad de belleza, de compañía, de posesión, de seguridad; y ya no canta, ni vuela, no puede mostrar su habilidad, está ahí, tal vez sin ser visto.

Pero somos responsables de su vida en libertad. Retirar la puerta, tomar la llave y hacerlo, es nuestro adeudo, él, hará lo suyo.

CAPÍTULO 21

Aportes al estudio de las diferencias en la educación superior en América Latina desde el feminismo decolonial de Rita Segato

Diana Cecilia Rodríguez Ugalde 

Escuela Nacional de Estudios Superiores, unidad Morelia, UNAM (México)

Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México)

El ejercicio analítico que presento acontece en el tejido de una *práctica otra* con las personas colaboradoras de este trabajo colectivo. He de señalar que lamento el hecho de que no me fuese posible dar seguimiento al proceso completo que se propuso para el diálogo. Sin embargo, de manera atenta y reflexiva, leí los ensayos, además de las relatorías de cada reunión, las cuales acercó Rosario Auces con gran compromiso para nuestro encuentro. Agradezco con ello la propuesta de un ejercicio que nos descoloca de los márgenes academicistas, para mirarnos más en el fluir colectivo del conocimiento, mayormente genuino con sus propios procesos.

Compañeros, a distancia, desde nuestras diferentes latitudes latinoamericanas, me vi reflejada en sus escritos, en sus realidades y las de aquellas personas con quienes han compartido sus andares investigativos y pedagógicos, sus reflexiones, asombros e indignaciones. Coincido con varios apuntes críticos al quehacer investigativo y a la práctica de la docencia. Miro también el lado que permanece oculto sobre mis prácticas, porque considero que hay un lado invisible de nuestras andanzas, sentires y pensares, al cual es necesario echar luz.

Reconozco, así, varias descripciones que realizan sobre las relaciones de poder entre el sujeto y el objeto en el hacer investigativo; la vigencia del discurso del desarrollo y subdesarrollo en la educación; la fetichización, otrificación, cosificación, asimilación y aculturación de la diferencia, tanto en la investigación como en la educación;

el ordenamiento de la pluralidad de la vida en una lógica hegemónica occidental, que se manifiesta también en estos espacios relacionales. En concreto, coincido mi crítica y apuesta teórica metodológica en contra de la discriminación histórico-social, cultural y política, como se subrayó en el último diálogo colectivo.

No obstante, considero que prevalece la necesidad de reconocer que las apuestas académicas y docentes tendrían que trascender más allá de la explicación de que *las actitudes y acciones discriminatorias* son la causa del momento histórico que habitamos, caracterizado por el despojo y la violencia. Es decir, ir más allá de la alusión de que los problemas sociales son una cuestión de discriminación para, por el contrario, identificar los procesos en su historicidad.

En este escrito identifico necesario atender a la propuesta de Socorro Quirino, sobre "rescatar los aportes desde los feminismos que se plantean y que no salieron en este análisis, desde dónde y para qué hablan las feministas [...] Por ejemplo, decir ¿Por qué es contrahegemónico?". Por tanto, ello es lo que principalmente fundamenta a este ensayo. Aquí, además de continuar la discusión sobre la práctica investigativa, abordo de manera más puntual a la educación superior, en relación con reflexiones que provocó en mí el escrito de María Elizabeth Guglielmino, en la primera parte de este proyecto. De inicio discutiré teóricamente a la diferencia, apoyándome para ello en los apuntes de Rita Segato quien, desde su postura feminista decolonial en una antropología por demanda, subraya a la diferencia en su radicalidad política sobre distintos proyectos de vida en América Latina. Es decir, la extrae de las explicaciones sobre su condición naturalista, corpórea o culturalista, y la posiciona en términos contrahegemónicos.

En este sentido, la problematizaré con la politización del proyecto de vida hegemónico que se instaura sobre regímenes político-históricos (capitalismo, patriarcado, colonialidad), de donde emana el *Uno* como sujeto universal (Segato, 2007, 2011) y, con él, su *alter*, el otro. La discusión del texto tendrá como referencia principal a las diferencias políticas culturales de los pueblos originarios, con sus saberes puestos en el margen, frente a los macrodiscursos que configuran al *Uno*. Posteriormente, discutiré la presencia de la diferencia y su marginalización en la educación superior en la región de América Latina, para abordar críticamente a los discursos internacionales

sobre la diversidad y el desarrollo como el proyecto político del *Uno* en la educación. Reconozco a los discursos sobre la diversidad como *políticas de identidad neoliberales* que pretenden capturar a la pluralidad de subjetividades en un ejercicio de depuración discursiva dentro de marcos político-liberales (Segato, 2002, 2007).

Para ello, recuperaré narrativas de estudiantes que cursan procesos de formación docente inicial en dos espacios que he tenido la oportunidad de conocer ampliamente en la investigación doctoral que realicé; el primero, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), la cual nace de la organización por la autonomía educativa de los pueblos originarios del Cauca (Colombia) y, el segundo, la Escuela Normal de la Huasteca Potosina (ENOHUAPO), subextensión Las Armas (México), organizada política y administrativamente por el Estado mexicano. Como veremos, en el formar parte y apropiarse reflexivamente de sus identidades docentes, emergen los cuestionamientos sobre la *otrificación* y la marginalización de los saberes.

Después, mis apuntes en este segundo ensayo discutirán, principalmente, en torno a los despojos en la investigación y la educación superior. En ello, recupero reflexiones desde la propia experiencia en investigación y docencia en el nivel superior. De manera que puntualizo brevemente, con base en los diálogos colectivos que nos permitió este proyecto, discusiones sobre (a) las relaciones patriarcales en la educación universitaria y la investigación; (b) la capitalización de la investigación; y (c), la universalización de los saberes del *Uno*. Por último, en las conclusiones planteo apuestas político-metodológicas, de mano a Rita Segato, sobre otros andares en las relaciones académicas y pedagógicas con las diferencias.

A modo de "abanico", como fue la propuesta metodológica colectiva para esta segunda parte, intentaré lo que denomino un *trenzado narrativo*; con base en las reflexiones individuales y colectivas de quienes colaboramos en este proyecto. La trenza tomará forma a través de la voz de otras personas quienes, desde sus aportes reflexivos situados en perspectivas decoloniales, anticapitalistas y antipatriarcales, abonan a otras educaciones y prácticas investigativas. Asimismo, recuperaré narrativas poéticas que darán un sentido vivido a la discusión desde su expresión artística.

Aportes sobre la diferencia en América Latina: el feminismo decolonial de Rita Segato

Antes de profundizar en las posiciones de la diferencia en la educación, es conveniente conceptualizar la perspectiva teórico-política que planteo en este ensayo. Pongo el acento en torno a la diferencia, para clarificar que su importancia no radica únicamente en un contrapeso a la discriminación. Contrario a ello, la diferencia hace evidente la imposición histórica de regímenes políticos que legitiman a un proyecto de vida como posible o, en su defecto, como el "correcto", "viable", "exitoso". Es aquí donde los debates en torno a la colonialidad, el capitalismo y el patriarcado se vuelven necesarios por dar otras pistas interpretativas, como previamente ha resaltado Santos (2016). Mirar a la diferencia de esta manera nos descoloca, puesto que, como reflexiona Dragow (2014) sobre su propia experiencia al ocupar los centros y moverse hacia los márgenes:

> Crecí en el mundo de las certezas [...] Y luego emigré... En un país tan distinto, en una vida tan diferente, con gente que hablaba otros idiomas y habitaba otros mundos es cuando empezaron a caer todas mis certezas como fichas de dominó y así fue como empezó una etapa de aprendizajes, de cambios de paradigmas y de descubrimientos que aún no han terminado. (Dragow, 2014, p.5)

En el debate de América Latina, desde la mirada feminista decolonial de Rita Segato, hablar de la diferencia requiere descolocarla de su esencialismo naturalista, corpóreo o culturalista. Exige ubicarla en términos relacionales y políticos, como una huella que se hace visible en aquellas personas quienes son vistas como *incompatibles* con el proyecto de vida hegemónico, del norte occidental, instaurado históricamente como un régimen político colonial, patriarcal de alta intensidad (Segato, 2011) y capitalista (ahora en su forma exacerbada de *acumulación por desposesión* [Harvey, 2005]). Segato refiere, en una crítica a las políticas de identidad, que:

> la lucha de los movimientos sociales inspirados en el proyecto de una "política de identidad" no alcanzará la radicalidad del pluralismo que pretende afirmar, a menos que los grupos insurgentes partan de una conciencia clara de la pro-

> fundidad de su “diferencia”, es decir, de la propuesta de mundo alternativa que guía su insurgencia. Diferencia que aquí entiendo y defino no con referencia a contenidos substantivos en términos de “costumbres” supuestamente tradicionales, cristalizadas, inmóviles e impasibles frente al devenir histórico, sino como diferencia de meta y perspectiva por parte de una comunidad o un pueblo. (Segato, 2007, p.18)

Así, los cuerpos son dotados de una significancia histórica en el cúmulo de las relaciones sociales: racializados, sexualizados, anormalizados, otrificados y no *per se*. Menciona Contreras (2011) que:

> El cuerpo (...) constituye el locus central y concreto desde donde se manifiestan todas las relaciones de poder, por lo tanto, la concepción del cuerpo de mujer y de hombre también será la expresión de relaciones de dominación de género, clase y raza. (p.233)

Reconocer de este modo a la diferencia, permite recuperar al otro en movimiento (como se refirió en el segundo diálogo colectivo), “errante e imprevisible, como es la vida” (Segato, 2018, p.11). Tal comprensión de la diferencia interpela a los macrodiscursos que intentan acaparar la pluralidad de existencias, en los márgenes de lo que Segato (2007, 2011, 2013) ha definido como la figura del *Uno*.[1] De modo que los macrodiscursos se manifiestan en conceptos como: nación (Segato, 2007), ciudadanía (Mouffe, 1992), sexualidad; asimismo, dentro del ámbito educativo y académico, se encuentran presentes en ideales de estudiantes, docentes, calidad, aprendizajes esperados, estándares de aprendizaje.

Para las realidades de América Latina, ayuda a esta comprensión la alusión que hace Segato (2013) sobre los cuerpos racializados por la historia de la colonialidad

1 Importa considerar que en varios momentos, las luchas opositoras, desde las diferencias, pueden caer en el error de generar macrodiscursos que configuran un “Uno contrahegemónico”, con el riesgo de homogeneizar los sentidos, propósitos y acciones políticas. La teoría de la interseccionalidad brinda aportes que ayudan a salir de dicho sesgo político.

y del capitalismo, al señalar que: “La raza es [signo,] una manifestación “visible” en los cuerpos del orden geopolítico mundial, organizado por la colonialidad” (p.276); continúa diciendo que la raza:

> [Es] trazo de una historia en el sujeto, que le marca una posición y señala en él la herencia de una desposesión. La esclavitud de los africanos y sus descendientes y la explotación servil de los habitantes originarios fueron, en su origen, instituciones de carácter bélico, resultado de la conquista territorial de jurisdicciones tribales y cuerpos pertenecientes a esas jurisdicciones —y económica— como una forma particular de extracción de riqueza del trabajo. [...] con el tiempo, se transformaron paulatinamente en un código de lectura de esos cuerpos y dejaron en ellos su rastro. [Así,] la raza no es signo de pueblo constituido, de grupo étnico, de pueblo otro, sino trazo, como huella en el cuerpo del paso de una historia otrificadora que construyó “raza” para constituir “Europa” como idea epistémica, económica, tecnológica y jurídico-moral que distribuye valor y significado en nuestro mundo. El no-blanco no es necesariamente el otro indio o africano, *sino otro que tiene la marca del indio o del africano,* la huella de su subordinación histórica. Son estos no-blancos quienes constituyen las grandes masas de población desposeída. Si algún patrimonio en común tiene estas multitudes es justamente la herencia de su desposesión, en el sentido preciso de una expropiación tanto material –de territorios, de saberes que permitían la manipulación de los cuerpos y de la naturaleza, y de formas de resolución de conflictos adecuadas a su idea del mundo y del cosmos —como simbólica— de etnicidad e historia propias. (Segato, 2007, p.23)

Tal análisis nos permite plantear que, así como Segato analiza al orden de la colonialidad del poder en la conformación de jerarquías de las subjetividades históricamente corporizadas, el orden patriarcal y capitalista genera una corpopolítica en torno a los cuerpos sexuados y utilitarios, que trasciende al orden de las subjetividades que habitan esos cuerpos. Ya anteriormente ha señalado esta autora, la tesis

de que las relaciones de género conforman un régimen político, el primero, que orienta a la estructura de poder, la cual jerarquiza y sirve de referente para las otras posiciones en que existe un "diferencial de poder" (Segato, 2016a, p.92). En esta línea de análisis sobre la significación de los cuerpos, pero en el régimen capitalista, Federici (2010) recupera a Foucault para hablar sobre el *disciplinamiento del cuerpo*. Dice que:

> La imagen de un trabajador que vende libremente su trabajo, o que entiende su cuerpo como un capital que ha de ser entregado al mejor postor, está referida a una clase trabajadora ya moldeada por la disciplina del trabajo capitalista (Federici, 2010, p.183)

Se trata de la consolidación del sujeto *Uno* de la modernidad quien, en términos ontológicos, deónticos, pragmáticos, axiológicos y morfológicos, da forma a la representación del sujeto supremo, el de la esfera pública que legitima como única política a las prácticas y estructuras de poder autoconfirmatorias. El Uno es definido por Segato (2016a) como:

> el sujeto natural de esa esfera pública, heredera del espacio político de los hombres en la comunidad, será, por marca de origen y genealogía: 1) masculino; 2) hijo de la captura colonial y, por lo tanto, a) blanco o blanqueado; b) propietario; c) letrado; y d) pater-familias (describirlo como «heterosexual» no es adecuado, ya que de la sexualidad propiamente dicha del patriarca sabemos muy poco). Por lo tanto, a pesar de sus atributos particulares, todos los enunciados del sujeto paradigmático de la esfera pública serán considerados como de interés general y poseerán valor universal. Es a partir de ese proceso que se puede afirmar que la historia de los hombres, el proceso histórico de la masculinidad es el ADN del Estado, y su genealogía masculina se revela cotidianamente. (p.94)

Con el *Uno,* como señala Segato (2016a), surge también el *otro*, cosificado, extraído de sí mismo:

> binarizado de la modernidad, [...] destituido de su plenitud ontológica y reducido a cumplir con la función de alter, de otro del Uno como representante y referente de la totalidad. Este papel de Otro (femenino, no-blanco, colonial, marginal, subdesarrollado, deficitario) [...] pasa a constituir-se en la condición de posibilidad para la existencia del Uno (sujeto universal, humano generalizable, con H). Su tributación, la dádiva de ser que de él se extrae, fluye hacia el centro, plataforma del sujeto humano universal, lo construye y lo alimenta [...]. [Se conforma una] estructura binaria donde las variedades de sujetos diferenciados y minorizados (las mujeres, las personas practicantes de modalidades no normativas de la sexualidad, los negros, los indios, los jóvenes y niños, y todo lo que se desvíe de la norma encarnada por el sujeto universal) pasan a ser alteridades y anomalías del Uno en la imaginación colectiva, y deben realizar un esfuerzo de travestismo para hablar en el idioma de la política, ahora secuestrada por el campo estatal; incómodas anomalías que encarnan «el problema del otro», que es y nunca puede dejar de ser el problema de la colonial-modernidad. (pp.94, 95-96)

Al desplazar al cuerpo invisible, otrificado, se desplazan también a las subjetividades que dan forma a proyectos de vida alternativos al hegemónico. Entonces, dichos proyectos han sido desposeídos de su politicidad al ser llevados al margen, o al lado invisible de la línea (Santos, 2010). Como señala Segato (2013) sobre el patrón de la colonialidad del poder:

> ese patrón también pasa a organizar la distribución de verdad y valor en los saberes, dentro de ese orden, nosotros, los clasificados como no-blancos por nuestra localización en el sistema mundial, no podemos sino ser consumidores-aplicadores de categorías que nos llegan formuladas, prefabricadas, desde el Norte blanco. (p. 276)

A partir de la historicidad jerárquica relacional entre las diferentes subjetividades, es donde puede explicarse la supremacía de algunas versiones de la cultura

occidental (Santos, 2009), con sus propios proyectos de vida, como un régimen político de tipo neoliberal en nuestros tiempos. Con ello, no quiero caer en otro esencialismo, como decir que este régimen político se vive igual en todos los lugares, sino que, por el contrario, es apropiado de distintas maneras, según las personas y los contextos; es decir, tiene varios matices y también resistencias. Actualmente, se le nombra *desarrollo* y se justifica en términos de un panorama globalizador; se sitúa hegemónicamente y hacia él instan los discursos oficiales, tanto de organismos de cooperación internacional como del sector multinacional financiero. Considero oportuno traer a Escobar (2014) cuando define al desarrollo como *un discurso*, es decir:

> una experiencia históricamente singular, como la creación de un dominio del pensamiento y de la acción, analizando las características e interrelaciones de los tres ejes que lo definen: las formas de conocimiento que a él se refieren, a través de las cuales llega a existir y es elaborado en objetos, conceptos y teorías; el sistema de poder que regula su práctica y las formas de subjetividad fomentadas por este discurso, aquellas por cuyo intermedio las personas llegan a reconocerse a sí mismas como "desarrolladas" o "subdesarrolladas". El conjunto de formas que se hallan a lo largo de estos ejes constituye el desarrollo como formación discursiva, dando origen a un aparato eficiente que relaciona sistemáticamente las formas de conocimiento con las técnicas de poder. (pp.56-57)

La diferencia en la educación superior latinoamericana: la marginalización de los saberes otros

Vayamos ahora a la intersección de la diferencia en la educación. Para ello, considero que tendríamos que preguntarnos primero, al reconocer a la educación como política: ¿qué tipo de sociedad se pretende con ella, es decir, hacia qué proyectos de vida se orienta?, ¿tendríamos que pensar en una sociedad?, ¿el concepto sociedad es adecuado para definir procesos y proyectos plurales?, ¿qué macrodiscursos de la hegemonía están presentes en los proyectos educativos de cada país en América Latina?, ¿cómo hacerles frente?, ¿cómo se intersectan los discursos actuales que hablan sobre

los derechos y la diversidad, frente a las diferencias —en plural— de América Latina?

Las diferencias de América Latina narradas en los textos de la primera parte de este ejercicio colaborativo, delatan una imposición de los macrodiscursos en la educación que legitiman a un proyecto de vida. Como ya señalaba Rosario Auces en su primer trabajo, al traer a Fabbri (2014): existe una manifestación de la geopolítica y la corpopolítica del saber en la educación. Esta posición dialoga con lo que Maldonado (2007) ha definido como la colonialidad del saber: "el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales" (p.130). Esta esfera de la colonialidad instituyó a la colonialidad del ser (Contreras, 2011), puesto que:

> debe destacarse que la Razón, como elemento fundante del discurso de la modernidad, otorgaría la entidad de humanidad a los seres, por lo tanto, si el hombre blanco había tenido la capacidad de crearla todos aquellos otros no blancos poseerían distintos grados de humanidad según su acercamiento al modelo blanco. (p.232)

Una de las narrativas más delatadoras, es la de un estudiante indígena, expuesta en el escrito de Graciela Quinteros y Yolanda Corona, que dice:

> *es necesario entender que las instituciones educativas de nivel medio superior y superior pues vemos muy concretamente estos problemas, que no comprenden o no se entiende muy bien que hay formas diferentes de pensar y de ver la vida, de ver el mundo, la cosmovisión indígena es muy diferente a la cosmovisión mestiza como hemos venido diciendo, entonces desde nuestros pueblos y comunidades indígenas tenemos una manera diferente* [de vivir]. (Estudiante tzotzil, comunicación personal)

En este sentido, Segato (2013) ha señalado, sobre la posición corpórea del saber legitimado dentro de las universidades en América Latina, que:

> el sujeto del saber, del conocimiento, de la autoridad científica, no deja de presentarse encarnado, y lo hace con una figura plasmada por la estructura de la subjetividad colonizada: la del hombre blanco, europeo en aspecto. Esta imagen insospechadamente racializada, por ser la de un sujeto blanco, del sujeto destinado a "saber", tiene una naturaleza muy próxima a la creencia, y toda creencia lo es por su capacidad de validar comportamientos sin pasar verificación [...] Estamos, por lo tanto, en un mundo donde una gente figura como productora de modelos, que circulan con su firma o patente (aunque no siempre sea éste el caso), y otros deben aplicarlos, con frecuencia forzando realidades para hacerlas encajar. El gesto pedagógico por excelencia de esta universidad eurocéntrica, inherentemente racista y reproductora del orden racista mundial, tanto en el frente interno en relación con alumnos y jóvenes aspirantes a la carrera académica, como en el frente externo, constituido por los profesores consagrados por su prestigio local y regional, es desautorizador: nos declara ineptos, nos impide producir categorías de impacto global. (pp.275, 276-277)

Reconocer de este modo a la diferencia en relación con el saber legitimado institucionalmente, compromete una visión ética y política, sea en los espacios educativos institucionales o en la academia, con esas otras maneras de mirar al mundo que apelan por proyectos de vida no comprensibles en los marcos de occidente, pero capaces de interpelarlo y de generar diálogos. Ello exige reconocer la legitimidad política de tales proyectos, por tanto, la politicidad de esos otros saberes y prácticas. En concreto, requiere desvelar la raíz colonial y patriarcal de las instituciones, puesto que su estructura posiciona prácticas y saberes del norte occidental que instituyen, luego, a todo sujeto que forme parte de las universidades. De mano a ello, Segato (2016a) define que la política ha sido secuestrada por el patriarcado, al definirlo como el "pilar, cimiento y pedagogía de *todo poder,* por la profundidad histórica que lo torna fundacional y por la actualización constante de su estructura" (p.16).

> Esto es así porque el secuestro de todo lo que se quiera político por la estructura de prestigio basada en el carácter unitario de la esfera pública, con su ca-

> pacidad única de emitir todo lo que aspire a ser de interés general y valor universal, su maniobra instaladora de la abstracción de centralidad, generalidad y universalidad, inherente e impuesta por el siempre auto-referido arraigo y naturalización de su sujeto masculino, no lleva sino a la mala ruta de las democracias del presente en nuestro continente, con su desvío hacia una dictadura de las mayorías. (Segato, 2016a, p.95)

Entonces, como se aludió en el ensayo anterior, la política, lejos de su sedimentación republicana, es concebida en este escrito en términos de la capacidad de deliberación que tienen los sujetos sobre la propia vida y la vida colectiva (Segato, 2011). Esto implica, por tanto, a la autonomía. Cuando aprendemos a mirar la imposición de un cúmulo de saberes y prácticas politizados, es decir, la relación de poder expresada en la institucionalización patriarcal colonial moderna, como refiere Segato (2016a), cabe preguntarnos qué hacer en los momentos en que dos esferas, o más, se encuentran en un espacio que legitima dicha politicidad, en una inter-fase, como la universidad y la academia. Refiere Rengifo (2015), desde la pluralidad cultural peruana, en torno a la educación intercultural bilingüe (que bien puede llevarse a la reflexión sobre las relaciones en las aulas universitarias), que:

> El diálogo de saberes tiene como precondición la equivalencia y el respeto para ser tal. El docente como mediador cultural debe saber cuándo se halla en una esfera cultural y cuándo en otra. De este modo el saber previo tendrá como proceso pedagógico su lugar específico en cada esfera cultural, y no ser un ardid pedagógico inconducente como sucede y se escucha a menudo en aulas EBI [educación bilingüe intercultural]. El nuevo conocimiento puede terminar, a fuerza de ser impuesto, siendo un cáncer que encapsula a su víctima. Este es el problema del conocimiento previo cuando no logra establecer su entronque con otro conocimiento que se propone como análogo. De esta manera el aprendizaje de un saber nuevo en el contexto del diálogo intercultural se frustra. (Rengifo, 2015, p.45)

Es así como la diferencia, en el habitar los márgenes, se apropia de la capacidad de interpelar a los discursos y prácticas hegemónicas, patriarcales, capitalistas y coloniales, en la apelación a otra política de vivir, a otras pedagogías. Sobre ello, dos narrativas; la primera, de un estudiante del pueblo nasa que cursa la Licenciatura en Pedagogía Comunitaria de la UAIIN (Colombia); la segunda, de una estudiante del pueblo nahua que cursa procesos de formación docente en la ENOHUAPO, Las Armas (México):

> *la educación sirve para dos cosas: para dominar o para liberar, y en este caso, la educación de Colombia, tal y como está concebida, simplemente es para fortalecer un modelo de desarrollo, sí, neoliberal, en la cual solo favorece a unos pocos. Y yo creo que en ese sentido nosotros hemos sido víctimas y, como tal, específicamente en la zona norte del Cauca y especialmente en la cordillera, ahí se han originado la mayoría de los grupos armados.* [...] *Entonces, prácticamente los que estamos allá hemos sido muy colonizados en los diferentes aspectos.* [...] *Pero como pueblos indígenas hemos logrado resistir a todo ese ¿sí? Pudiéramos decir brutal, o sea, a las buenas y a las malas nos han querido como, sí, exterminar ¿sí? Pero hemos logrado, vuelvo a reiterar, resistir y permanecer en el tiempo y yo creo que eso es lo* [...] *que nos miran a nosotros como pueblos indígenas, es como un estorbo para el desarrollo* [...] *Tampoco nosotros como pueblos indígenas podemos decir de que el pensamiento occidental sea malo, no, porque tienen sus razones, pero ahí lo importante es que logramos hacer un diálogo intercultural.* (Trabajo de campo, 21 de abril del 2017, Popayán sede de la UAIIN, Colombia)

> *no estamos abordando lo que deberíamos abordar dentro del contexto indígena. Simplemente nos basamos en una educación pues, para prepararlos simplemente porque, bueno: "les van a dar clases y porque tienen que sacar alumnos que sepan leer, escribir, comprender la lectura y sepan, sumar, restar, multiplicar y dividir". Como que se sustentan simplemente en eso, pero nunca se han puesto a pensar que: "van a la comunidad y que tienen que rescatar esto, tienen que enseñarse a hacer esto". Entonces, como que ahí falta, falta muchísimo eso.* (Trabajo de campo, 19 de diciembre del 2016, ENOHUAPO Las Armas, México)

Como refiere Segato (2013), “la educación, en todos los niveles, puede ser entendida como la institución por excelencia que repasa, de generación en generación, la pedagogía eurocéntrica de la raza” (p.283). A bien viene la “polética del cuerpo” de Caraballo (2015, pp.10-11):

Nuestro aprendizaje no lo volverás a encarcelar
Nuestro tiempo no te lo apropiarás más
Nuestro cuerpo no lo volverás a envenenar
Nuestra madre tierra no la explotarás más
Nuestros sueños no los volverás a manipular
Nuestra espiritualidad no te la ofreceremos más.
(...)
Nos dedicaremos a limpiarnos tu imposición
Saqueo
Ruido
Penetración.
Cuerpo
Mente
Espíritu
Imaginación.
Fuera de ti el universo se expande
Nuevos espacios,
Dignos
Nuevas relaciones,
Sanas.

El discurso de la diversidad y el desarrollo en la educación frente a la diferencia: críticas a la educación inclusiva

Considero una necesaria lucha política desde nuestras prácticas el hecho de generar espacios, tanto en la academia como en las relaciones pedagógicas, para la expresión y

legitimación de los saberes y prácticas que se encuentran fuera de los márgenes hegemónicos occidentales puesto que, como alude Santos (2009), todo conocimiento es incompleto. Sin embargo, la atención a las denuncias de las *otras voces* sobre su exclusión y asimilación se ha visto degradada por sustantivos débiles (Santos, 2011), como el discurso de la diversidad y la inclusión. A ello quiero dedicar la discusión en este apartado.

Díaz Polanco (2006) nombra al concepto *etnofagia*, al señalar que la apertura a la diversidad, desde inicios de la década del 2000, es una *pantalla de tolerancia a la diferencia* por parte de los grupos hegemónicos, con lo que ocultan la indiferencia a la diferencia. Según el autor, el sistema hegemónico no reconoce a la diferencia desde la acción, sino que maneja un discurso neutral para apaciguar a los distintos colectivos que se oponen a los regímenes políticos (definidos principalmente en términos liberales y capitalistas), con el fin de involucrarlos en las dinámicas de consumo del capitalismo globalizador y de mantener un orden político y económico que beneficie al mismo sistema de poder. Así, el Estado *invisibiliza* a la diferencia. Según el autor, se habla de la inclusión para evitar el enfrentamiento, es decir, aquello que he definido anteriormente como *discursos disfraz* (Rodríguez-Ugalde, 2019).

Frente a esto, podemos observar dobles discursos sobre la diversidad en el periodo actual: aquel que habla de la pluralidad cultural identitaria desde el genuino reconocimiento y la apertura a modificar las otras esferas de la vida social —*discursos de las otras voces, multiculturalismo revolucionario* (McLaren, 1998), *interculturalidad crítica decolonial* (Walsh, 2012)—, y aquel que refiere la identidad cultural plural en un régimen político liberal a modo de tolerancia —*multiculturalismo neoliberal* (Baronnet, 2013; McLaren, 1998), *interculturalidad relacional y funcional* (Walsh, 2012)—. Estos podrían verse en tensión dentro de las políticas de identidad y cultura, debido al terreno ganado por las otras voces.

Segato (2007) realiza una lectura que ayuda a distensar este asunto que pareciera paradójico. Refiere que ante la ambivalencia del Estado entre pretender una democracia real para los ciudadanos y su actuar en adhesión al proyecto capitalista de tipo transnacional empresarial, existe realmente un fracaso en las políticas que define como *reparadoras*:

> La defensa de un mundo radicalmente plural y de la diferencia profunda entre opciones culturales se afirma aquí en oposición a una visión de la "diversidad" como mera variedad de rótulos o logos de identidad destinados al reclamo por inclusión a un mundo asentado sobre premisas y valores ya constituidos e incontestables. (p.17)

Segato (2002) indica, además que:

> en el presente, el papel fuerte del Estado nacional como productor de diversidad no ha caducado. Como afirma Gros, basándose sobre todo en el caso colombiano, no solo no ha perdido vigencia sino que presiones de orden global y cambios en la concepción de su papel en el proceso de construcción de la nación fueron imponiendo, especialmente a partir de los años 80, «progresivamente la idea de que el Estado podría sacar ventajas de 'administrar la etnicidad' (en vez de) trabajar por su desaparición» [...], al punto que en la actualidad «*es incuestionable que se pueden encontrar fácilmente casos en que una organización indígena deba su existencia, más a la voluntad interesada del Estado que a una lucha emprendida por la base para hacer reconocer su presencia, defender su autonomía y asegurar el logro de sus reivindicaciones*»" [...]. En su papel de interlocutor especialmente calificado en ese ámbito, *el Estado nacional ha tenido un papel muy relevante dando forma al «otro» interior por su capacidad de interpelación*. En tal sentido, puede decirse que el Estado se comporta como un interlocutor con gran poder de interpelación. (pp. 32, 106-107, 108)

Como la misma autora ha referido, el Estado otorga con una mano lo que ha retirado con la otra (Segato, 2011). De modo que las tensiones discursivas que buscan responder e integrar las demandas de los excluidos y que procuran no descuidar los intereses de los grupos dominantes, se pueden encontrar en declaraciones educativas internacionales, como aquellas que hablan de la educación inclusiva y de la educación para los pueblos originarios, orientadas principalmente por la Organización de las Na-

ciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2006, 2008). Lejos de un nuevo orden acorde con el reconocimiento de las diferencias y de su presencia autónoma en un territorio —que antes que autonomía, hace evidente la diferencia política cultural y todo lo que ésta conlleva en la vida social y política—, las medidas de acción parecen prolongar la vigencia de la universalidad de la cultura occidental eurocéntrica, por ejemplo, frente a las culturas originarias (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2007; Organización Internacional del Trabajo [OIT], 1989). Así lo señala la ONU:

> Reconociendo y reafirmando que los indígenas tienen sin discriminación todos los derechos humanos reconocidos en el derecho internacional, y que los pueblos indígenas poseen derechos colectivos que son indispensables para su existencia, bienestar y desarrollo integral como pueblos (ONU, 2007: 4). [...] *Los pueblos indígenas tienen derecho a promover, desarrollar y mantener* sus estructuras institucionales y sus propias costumbres, espiritualidad, tradiciones, procedimientos, prácticas y, cuando existan, costumbres o sistemas jurídicos, de *conformidad con las normas internacionales de derechos humanos*. (ONU, 2007, p.34)

Así, los derechos humanos —que posicionan valores, ontologías y prácticas de un sujeto que se pretende universal— adquieren un carácter deóntico globalizado. La universalidad de derechos se expande al ámbito educativo cuando, por ejemplo, la UNESCO (2008) insiste en "abordar a la educación desde una perspectiva basada en los derechos, como un derecho fundamental inherente a todo individuo, independientemente de las diferencias, para desarrollar plenamente su potencial" (p.8). Con esto no quiero decir que la educación no sea un espacio al cual puedan acceder todas las personas, sino que el señalamiento de "derecho fundamental [...] independientemente de las diferencias", puede orientar las acciones de los Estados a acercar opciones educativas que sean discordantes con las realidades contextuales. Es decir, orientar la perspectiva asimilacionista de la educación, especialmente de la educación que los Estados de

América Latina han acercado a los pueblos originarios, afrodescendientes y otros, que habitan este territorio. Al respecto, el ejemplo de la realidad de los pueblos originarios y afrodescendientes con la educación propuesta por José Vasconcelos en México a inicios del siglo XX.

En esta línea, es posible distinguir que los discursos se orientan a establecer una diferenciación binominal entre países "desarrollados" y países "subdesarrollados", en el momento en que las estructuras financieras internacionales establecen estas diferencias, al ejercer un poder político sobre los Estados, los gobiernos y las poblaciones a través de los financiamientos condicionados y las recomendaciones en política pública. Los países de América Latina y, con ello, sus poblaciones, somos clasificados del lado del subdesarrollo. Esto puede encontrarse claramente en el documento de la ONU (2015) sobre los *Objetivos de Desarrollo Sostenible para el 2030* y en la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL,1992). La educación, desde esta perspectiva, mantiene en los acuerdos y convenciones más recientes la finalidad de alcanzar el desarrollo sostenible (CEPAL, 1992; ONU, 2015; UNESCO, 2015). En ello, el discurso de la ONU (2015) presenta una tensión cuando, por un lado, refiere la tarea de los Estados en relación con la contextualización de los planes educativos acorde con las problemáticas de las naciones (siempre en torno a un crecimiento económico); mientras que, por otro lado, refiere la priorización por parte de los Estados a los lineamientos de la declaración para alcanzar el desarrollo sostenible (ONU, 2015).

La determinación de qué es desarrollo y, ahora, desarrollo sostenible, no surge por parte de los países clasificados como *subdesarrollados*. La lógica parece ser que, quien no entre al juego, perderá, puesto que: "Estos objetivos y metas son universales y afectan al mundo entero, tanto a los países desarrollados como a los países en desarrollo, son de carácter integrado e indivisible y conjugan las tres dimensiones del desarrollo sostenible" (ONU, 2015, p.4).

La retórica de los discursos y las acciones, fundamentadas en una epistemología imperialista occidental que se reconoce políticamente, nos han llevado a pensar y determinar que no es posible pensar en la existencia de alternativas al desarrollo (Santos, 2011). De manera que las opciones viables en los planes de vida de cada una de

las localidades y comunidades específicas, así como la validación de otras alternativas en la educación, se encuentran sesgadas por la credibilidad de esta creencia que se posiciona como paradigmática. Como dice Santos (2011), "hay alternativas prácticas al actual *status quo* del que, no obstante, raramente nos damos cuenta, simplemente porque tales alternativas no son visibles ni creíbles para nuestras maneras de pensar" (p.18). Ello anula la presencia, surgimiento y vitalidad de otros planes de vida, distintos a los proyectos de desarrollo, acordes con las miradas político-culturales particulares, que se fortalezcan en el seno de los valores, principios y organizaciones propias. Asimismo, las opciones de desarrollo que buscan implementarse quedan desarticuladas de la disposición y compromiso de la localidad, debido al distanciamiento con la cultura política propia.

Ahora quiero señalar, brevemente, al enfoque de educación inclusiva al ser un tema que surge de manera reiterada en los discursos internacionales y que es discutido también en los trabajos de la primera parte de este proyecto. La UNESCO (2008) define a la educación inclusiva como:

> un proceso que entraña la transformación de las escuelas y otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños, tanto varones como niñas, a alumnos de minorías étnicas, a los educandos afectados por el VIH y el SIDA y a los discapacitados y con dificultades de aprendizaje. [...] tiene por objeto eliminar la exclusión social como consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad en términos de raza, clase social, origen étnico, religión, género y aptitudes. (UNESCO, 2008, pp.5-6)

A pesar de que esta definición parezca abogar por una educación acorde con las particularidades para "atender a todos los niños", incluyendo a los de pueblos originarios, entra en contradicción cuando el mismo documento refiere que "el concepto de educación inclusiva ha evolucionado hacia la idea de que todos los niños y jóvenes, no obstante las diversidades culturales, sociales y de aprendizaje, deberían tener oportunidades de aprendizaje equivalentes en todos los tipos de escuelas" (UNESCO, 2008,

p.10). La contradicción puede apreciarse en el caso particular de los estudiantes pertenecientes a pueblos originarios, puesto que cabría preguntarnos si al estar en una escuela con la cultura política mayoritaria, el currículo atendería al fortalecimiento de su identidad cultural diferenciada sobre los proyectos de vida propios. Desde la vivencia de cursar una educación propuesta por el Estado mexicano, señala una estudiante de la ENOHUAPO Las Armas, perteneciente al pueblo originario nahua, que:

> *esto se remonta todo a la definición de un curriculum establecido, que los colocan como, ahora sí que conocimientos formales* [conocimientos occidentales]*, donde entonces estamos dejando de lado aquel conocimiento empírico del que nuestros pueblos nativos son tan ricos. Estamos dejando de lado todo lo que pudiéramos aprender de nuestros mayores, de nuestros antepasados, por simplemente seguir un currículo, un curriculum formal para mostrarnos competentes, simplemente en un lado ante el mundo globalizado.* [...] *Cuando deja de lado todo lo que, lo que es, todo lo que lo rodea, los conocimientos empíricos propios de aquí, de nuestro pueblo, creo que eso se ha dejado muchísimo de lado y todo se ha reducido en ver si el alumno sabe leer, escribir, sumar y restar.* (Trabajo de campo, 1 de diciembre del 2016, ENOHUAPO, Las Armas, México).

Mientras que, desde una apuesta por una educación propia, señala un orientador (formador de pedagogos comunitarios) de la UAIIN, en Colombia, que:

> *Entonces, la diferencia es eso, que la educación propia es más colectiva y va, no en de competencias, sino en fortalecer principios y valores que se tiene como pueblo y partiendo, inclusive, desde la misma lengua, porque una cosa es de que vaya a una escuela y que el gobierno diga "les voy a enseñar a hablar Nasa Yuwe"* [lengua Nasa]*, pero les va a enseñar a escribirlo y a hablarlo, pero simple. Pero, en cambio, desde la casa, sí lleva el sentido de convivencia, todo el sentido colectivo. Entonces, no es lo mismo yo hablar la lengua desde alguna institución, que aprenderlo a hablar desde la casa, porque desde ahí lo empiezas a... pues a vivir y a sentir* (Trabajo de campo, 23 de junio del 2017, UAIIN, Popayán, Colombia)

El currículo de las escuelas donde la mayoría no pertenece a pueblos originarios puede desatender la necesidad de abarcar sus realidades históricas que exigen pasar, desde una postura de reivindicación, socialización y retaguardia (Santos, 2011), por la memoria colectiva en y desde la colectividad.

Naces, creces y te reproduces
Fuera del salón de clases;
Pobre sabiduría milenaria
Serás libre por no alfabetizarte

Te escondes entre las brazas
Resistes colonizaciones
Cuidas las semillas
Eres la lengua de la casa
(Caraballo, 2015)

En esta envergadura, podríamos hacer las siguientes preguntas: ¿desde el enfoque de educación inclusiva, qué elementos de la educación tendrían que reestructurarse para atender a fondo las diferentes identidades políticas culturales en un contexto determinado?, ¿cuál epistemología, proyecto de vida y cuáles conocimientos son los que orientarían prioritariamente al currículo en aquellas escuelas en que se evidencia la diferencia cultural política?, ¿es adecuada la apuesta de educación inclusiva para las diferencias político-culturales?

Refiero que la educación inclusiva se muestra como un enfoque educativo de tipo liberal, que atiende principalmente la desigualdad en relación con la categoría de clase, pertinente para aquellos contextos donde las personas pertenecen al mismo grupo cultural, a un proyecto de vida occidental, pero que presentan distintas formas de aprendizaje, habilidades, entre otras. Entonces, no cubre completamente la complejidad de realidades políticas donde personas de diferentes grupos culturales, con distintos proyectos políticos de vida, se encuentran en el mismo espacio educativo. Es decir,

al apelar a un discurso igualitario en derechos educativos, no se cuestiona las bases políticas de los regímenes patriarcal, capitalista y colonial que dan forma a la actual estratificación social. Segato (2016b) señala que:

> el lenguaje de los derechos ya se encuentra dentro del lenguaje de la modernidad, del desarrollo, el progreso entendido unilateralmente como capacidad de acumulación [...] Con una mano introduce el mal, con la otra le inocula la vacuna. Dos caras de la misma moneda, en una tensión que se resuelve, definitivamente, a favor de la profundización del patrón de la colonialidad. Colonialidad entendida aquí con un sentido todavía más preciso, en el contexto de esta modernidad y capitalismo avanzados. (pp. 597-598)

Las relaciones patriarcales en la educación universitaria y la investigación

Al analizar al patriarcado, como "pedagogía de todo poder" que legitima como única política a las propias formas que los hombres han situado históricamente como universales, es posible mirar el ejercicio de lo que Segato ha definido como los "elementos distintivos del orden patriarcal":

> mandato de masculinidad, corporativismo masculino, baja empatía, crueldad, insensibilidad, burocratismo, distanciamiento, tecnocracia, formalidad, universalidad, desarraigo, desensibilización, limitada vincularidad. El patriarcado [...] es la primera lección de jerarquía, aunque la estructura de esa jerarquía haya ido mutando en la historia. (Segato, 2018, p.15)

En América Latina, al ser los Estados instituyentes de aquellos proyectos educativos que cursamos la mayoría de la población, somos pedagogizados dentro de una estructura patriarcal, donde existe un patriarca simbólico al que se le debe rendir tributo. En dicha estructura, la simbolización patriarcal adquiere diversas representaciones que dan forma a una jerarquía. Una de estas figuras patriarcales es aquella persona que hace de profesora. Además, esta persona, a su vez, tributa a directivos de la insti-

tución y al sistema educativo al cual se encuentra adscrita. La organización curricular, administrativa, la manera en que se llevan a cabo las planeaciones, la pretensión de un estudiante universal, de un profesor universal, de procesos semejantes a pesar de los contextos, reflejan este ADN del patriarcado, que anteriormente ha evidenciado Segato. Podemos encontrar esta vivencia en una narrativa de un formador de profesores iniciales en educación intercultural bilingüe de la huasteca potosina:

> [Ustedes, estudiantes de pueblos originarios en procesos de formación docente inicial] Pertenecen a una institución. [...] Sirve para algo, norma algo y ésta tiene una finalidad. [...] A lo que voy es que ustedes van a pertenecer, o ya pertenecen a una institución. Y van a pertenecer a una institución. ¿Sí? Y esa institución tiene sus reglas y tiene sus normas y ustedes las tienen que hacer funcionar. Ustedes tienen que ir a hacer ese papel de ser muy institucionales. Tienen que caminar derechito. A veces nos pudiéramos brincar la barda. Pero tiene soluciones. ¿Sí? Ya les tocará —se queda pensando— ver en algún momento algunas reglas o normas institucionales, ¿sí?, a las cuales están sujetos y qué cosas pasarían si ustedes no atienden esa parte, ¿sí? Desde el uso de los libros, desde el uso de los planes, desde que lleven, ¡deben llevar ustedes las planeaciones!, desde que deben de atender la parte administrativa. Toda esa parte. De lo contrario insiste, insisto, perdón, hay una sanción administrativa que les va a hacer su jefe inmediato. O sea, que, si son maestros, se los va a hacer el director. [...] Todos somos dependientes. Nadie es... Independiente. Tenemos una libertad condicional. (Trabajo de campo, 6 de septiembre del 2016)

En la propia experiencia como profesora universitaria, he vivido el conflicto de salir de estos parámetros. Me topo con muchas dificultades de hacerme de los protocolos que se siguen burocráticamente, la medición de tiempos específicos para evaluar como si fuesen universales, la formalidad para dirigirme con mis colegas, la baja empatía que se genera hacia los estudiantes. Es un reflexionar y mirarme constantemente de manera crítica.

Me he visto confrontada e indignada por prácticas de poder que llevan a cabo colegas en su ejercicio docente. Estas se concretan en una formación universitaria donde, con intención de primar a los propios intereses académicos, se jerarquizan las relaciones con los estudiantes para que sean "mano de obra" en la producción de investigaciones: la escritura de documentos, análisis de datos, sin clarificar explícitamente sus usos y las condiciones de los vínculos entre estudiantes y docentes. Es decir, se combinan prácticas capitalistas con prácticas patriarcales.

La capitalización de la investigación

Como investigadora, constantemente escucho comentarios de mis colegas que refieren la importancia de *producir* artículos, proyectos, capítulos, libros, lo que sea mientras se produzca. El mismo Sistema Nacional de Investigadores (SNI), en México, está montado sobre la lógica capitalista. La medición de logros, la competencia con los demás, es decir, la meritocracia; la retribución económica según una evaluación de productividad y "calidad" que define el Estado mexicano. En ello, la docencia pierde valor debido a que no se "contabiliza", en la misma medida que las publicaciones o los proyectos de investigación.

La cuestión que reconozco de esto en la investigación es que se fomenta una cosificación de las relaciones personales, del otro (estudiantes o participantes en investigaciones), pero también de la misma persona que investiga. Es decir, el sistema de investigación nacional se estructura sobre las *pedagogías de la crueldad*, que son definidas por Segato (2018) como:

> todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas. [...] esta pedagogía enseña algo que va mucho más allá de matar, enseña a matar de una muerte desritualizada, de una muerte que deja apenas residuos en el lugar del difunto. [...] es la captura de [...] la vida, para instalar allí la inercia y la esterilidad de la cosa, mensurable, vendible, comprable y obsolescente, como conviene al consumo de esta fase apocalíptica del capital. [...] La sujeción de las personas a la condición de mercancía impuesta a las mayorías por el carácter precario del empleo y del

> salario, así como el retorno y expansión del trabajo servil, semi-esclavo y esclavo, también son parte de lo mismo. [...] Incluyo aquí también la alienación, robo o cancelación de la fluencia del tiempo vital, encuadrado ahora, encarcelado, por los preceptos del capital —competitividad, productividad, cálculo de costo/beneficio, acumulación, concentración—, que confisca la fluencia que llamamos "tiempo" en la que toda vitalidad está inmersa. (pp.11-12)

Con ello, está perenne el riesgo de que lo que se produzca con fines de mantenerse en este sistema, esté orientado por el valor utilitarista de la relación, que sedimenta cualquier relación donde el vínculo comunitario, colectivo, empático y de reciprocidad, sea el principal valor no materialista.

Asimismo, en esta lógica capitalista, la educación universitaria tiende a reducirse en muchos momentos, tanto en la práctica como en los discursos, a la formación de recursos humanos para lograr la competitividad regional. Esto logra apreciarse, por ejemplo, en el discurso de la CEPAL (1992):

> Las nuevas condiciones de globalización y competencia internacional han venido a reforzar la preocupación económica sobre la educación, al otorgarse a la disponibilidad de recursos humanos y a los mecanismos para su formación un lugar crucial como factores, de la competitividad nacional. [...] La estrategia propuesta se articula en torno a objetivos, criterios inspiradores de las políticas que se han de seguir y lineamientos de reforma institucional. Busca transformar la educación, la capacitación y el uso del potencial científico-tecnológico de la región para alcanzar simultáneamente dos objetivos: la formación de la moderna ciudadanía y la competitividad internacional de los países. Para lograr ambos objetivos es necesario tener presente que la educación y el conocimiento son partes inseparables de la identidad cultural de los pueblos. Sobre ellos se asientan la comunidad de lenguaje y el patrimonio común. A través de ellos se transmiten, forman y expresan las capacidades creativas de los individuos y las colectividades. (pp.86,125)

La universalización de los saberes del *Uno* en la investigación

Tal como apuntaron los trabajos de quienes colaboramos en este proyecto, en la investigación prevalece la relación del sujeto del *Uno* como universal con la otredad, aquellos a quienes se dice se investiga. Es la otrificación, como no perteneciente, como extraño o extranjero que emerge de la colonialidad, a la vez que la nutre como un régimen político. Sobre esta distinción entre el *Uno* y el *otro* en el pensamiento occidental, refiere Santos (2010) que:

> El pensamiento occidental moderno es un pensamiento abismal. Este consiste en un sistema de distinciones visibles e invisibles. Las invisibles constituyen el fundamento de las visibles y son establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos, el universo de "este lado de la línea" y el universo del "otro lado de la línea". La división es tal que "el otro lado de la línea" desaparece como realidad, se convierte en no existente, y de hecho es producido como no existente. No existente significa no existir en ninguna forma relevante o comprensible de ser. Lo que es producido como no existente es radicalmente excluido porque se encuentra más allá del universo de lo que la concepción aceptada de inclusión considera es su otro. (p.31)

La crítica que quiero puntualizar en ello, la recupero de Santos (2010) cuando señala la necesaria visibilización de las subjetividades, saberes, prácticas, etc., que históricamente han sido otrificadas. Como refiere el autor, tenemos respuestas débiles a preguntas fuertes y el hermetismo de las ciencias, incluidas las sociales, al rechazar cualquier diálogo intercultural y una "ecología de saberes" con las epistemologías históricas de las diferencias, puede exacerbar a la crisis civilizatoria que vivimos. Continúa Santos (2010):

> En el campo del conocimiento, el pensamiento abismal consiste en conceder a la ciencia moderna el monopolio de la distinción universal entre lo verdadero y lo falso [...] El carácter exclusivista de este monopolio se encuentra en el cen-

> tro de las disputas epistemológicas modernas entre formas de verdad científicas y no científicas. Puesto que la validez universal de una verdad científica es obviamente siempre muy relativa, dado que puede ser comprobada solamente en lo referente a ciertas clases de objetos bajo determinadas circunstancias y establecida por ciertos métodos ¿cómo se relaciona esto con otras posibles verdades que puedan demandar un estatus mayor pero que no se puedan establecer según métodos científicos, tales como la razón y la verdad filosófica, o como la fe y la verdad religiosa? (p.31)

Con esto no pretendo orientar una mirada esencialista sobre nombrar la importancia de "escuchar al otro", "no irrumpir sus narrativas con nuestras propias interpretaciones". Más allá de ello, planteo que, como personas que nos dedicamos a la investigación y la docencia, podemos reconocer en quienes coincidimos en espacios con fines investigativos y educativos, alternativas políticas de vida con las cuales tenemos la posibilidad de dialogar, cuestionar nuestros proyectos de vida y participar en la gestión de otros proyectos sentipensantes. Como se pregunta Zapata (2011) en torno a las prácticas de los mapuche:

> Por la vía preventiva que propone la autora [Claudia Briones], los símbolos y prácticas mapuche quedan relegados a tener eficacia sobre la experiencia indígena solamente, como cuestiones "de ellos". Pero, qué pasa si se indaga en la dirección opuesta: ¿qué pasa si al calor de la revitalización de experiencias sagradas y "sobrenaturales" de nuestros/as interlocutores/as, los/as analistas procedemos a comprometernos no sólo con su comprensión instrumental (vía observación participante), sino con su plena experimentación? (...) ¿qué pasa si nos "dejamos afectar" por esas fuerzas que sacuden a las personas que indagamos? (pp.332-333)

Considero que ello es un privilegio al cual pocas personas tenemos alcance. Entonces, planteo que existe la oportunidad de vincular a la investigación, la academia,

con una política que apele por alternativas de vida; una posibilidad para la justicia cognitiva y social (Santos, 2009).

Conclusiones como futuros preámbulos: apuestas político-metodológicas

Como expuse en este texto, considero que el feminismo decolonial, así como otras propuestas teórico-metodológicas como epistemologías del sur, acercan alternativas para la comprensión de la educación y la investigación en nuestros territorios latinoamericanos. En este sentido, identifico la necesidad de salir de la institucionalidad como la propuesta primordial, que además atañe las discusiones del segundo diálogo. Es decir, confrontar, cuestionar, practicar fuera de la estructura institucional que, como fundamenté principalmente con Segato, se constituye en el patriarcado, la colonialidad y el capitalismo.

Esto exige cuestionar la pretensión de universalidad, objetividad y neutralidad del método científico como método epistémico, así como de los saberes producidos por él (Santos, 2009), que por las relaciones de poder se posicionaron como legítimos universales. Esta epistemia, según Segato (2018), toma forma en una genealogía de la historia de los hombres con su arquetipo del *Uno*, occidental; entonces, tanto la universidad como la academia son también pasajes de su historia. Los caminos tendrán que irse construyendo de acuerdo con los contextos; sin embargo, desde la perspectiva feminista de Segato, reconozco como un principio politizar lo doméstico y domesticar la política, como las formas históricas de las mujeres: la escucha activa, la puesta en común, la comprensión, mirar otros tiempos, otros ritmos, el acompañamiento, la horizontalidad, la no cosificación del otro. Las contrapedagogías de la crueldad son apuestas que considero necesarias en estos espacios de contacto con las diferencias políticas; de manera más precisa:

> La contra-pedagogía de la crueldad tendrá que ser una contrapedagogía del poder y, por lo tanto, una contra-pedagogía del patriarcado [...] La experiencia histórica de las mujeres podrá sentar el ejemplo de otra forma de pensar y actuar colectivamente. Una politicidad en clave femenina es —no por esencia

> sino por experiencia histórica acumulada—, en primer lugar una política del arraigo espacial y comunitario; no es utópica sino tópica; pragmática y orientada por las contingencias y no principista en su moralidad; próxima y no burocrática; investida en el proceso más que en el producto; y sobre todo solucionadora de problemas y preservadora de la vida en lo cotidiano [...] El proyecto histórico de los vínculos insta a la reciprocidad que produce comunidad. (Segato, 2018, pp.15-16)

Reconocer y hacer los espacios para la auténtica legitimación de los otros proyectos políticos de vida, de pueblos originarios, afrodescendientes, mujeres, infancias, juventudes, etc., con su capacidad de interpelar a los escenarios educativos y académicos institucionalizados hegemónicamente, es la apuesta política que reconozco desde estos feminismos. Como refirieron Graciela Quinteros y Yolanda Corona, "el énfasis está dado en establecer relaciones apropiadas, por lo que la investigación no puede ser concebida como una relación instrumental, cuyo principal objetivo es obtener la información deseada". Contrario a ello, la investigación es relacional, debe de recuperar los vínculos, el acompañamiento, el aprendizaje, la indignación y la digna rabia. Dar sentido a la docencia y a la academia implica generar un compromiso que, además, es político y no neutral. Como refiere Fals Borda (2015), el compromiso "es la acción o la actitud del intelectual que, al tomar conciencia de su pertenencia a la sociedad y al mundo de su tiempo, renuncia a una posición de simple espectador y coloca su pensamiento o su arte al servicio de una causa" (p.243).

Referencias

Baronnet, B. (2013). Autonomía política como condición para la educación intercultural. En S. E. Hernández, M. I. Ramírez, Y. Manjarrez, & A. Flores (Coords.), *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas* (pp. 65-80). UIEP/UCIRED/UPEL.

Caraballo, A. (2015). *Poléticas del cuerpo*. Perú verano perpetuo.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad.* Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2130/S9250755_es.pdf

Contreras, A. (2011). La casita de chapa. Prostitución estatal de YP". En K. Bidaseca, & V. Vázquez (Comps.), *Feminismos y poscolonialidad: descolonizando el feminismo desde y en América Latina* (pp. 225-236). Godot.

Díaz Polanco, H. (2006). *El laberinto de la identidad*. México: UNAM.

Dragow, A. (2014). *Crecer en libertad* (Ponencia de apertura). Cuarto Congreso Internacional sobre Educación sin Escuela, Autoaprendizaje colaborativo, Educación en familia, y Modelos de escuelas flexibles, Universidad Nacional de Colombia, Colombia.

Escobar, A. (2014). *La invención del desarrollo* (2ª ed.). Universidad del Cauca.

Fabbri, L. (2014). Desprendimiento androcéntrico. Pensar la matriz colonial de poder desde los aportes de Silvia Federici y María Lugones. *Universitas Humanística,* (78), 89-107.

Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo XXI-Clacso.

Federici, S. (2010). El gran Calibán. La lucha contra el cuerpo rebelde. En *Calibán y la bruja* (pp. 179-218). Traficantes de sueños.

Harvey, D. (2005). *The New Imperialism*. Oxford University Press.

Maldonado, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémico más allá del capitalismo global* (pp. 127-168). Siglo del Hombre.

McLaren, P. (1998). *Multiculturalismo revolucionario: pedagogías de disensión para el nuevo milenio.* Siglo XXI.

Mouffe, Ch. (1992). Feminism, citizenship, and radical democratic politics. En J. Butler, & J. W. Scott (Eds.), *Feminists Theorize the Political* (pp. 315-331). Cambridge University Press.

Organización de las Naciones Unidas. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. ONU.

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro* (Documento de referencia). UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Organización Internacional del Trabajo. (1989). *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales*. OIT. http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@normes/documents/publication/wcms_100910.pdf

Rengifo, G. (2015). *Retorno a la naturaleza*. Coloquio Tejiendo voces por la casa común, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.

Rodríguez-Ugalde, D. (2019). *Formación de identidades docentes de estudiantes indígenas en los Estados neoliberales. Entre la estructura y la reflexividad: estudio comparativo entre México y Colombia* (Tesis doctoral), Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.

Santos, B. (2009). *Una Epistemología del Sur*. Siglo XXI.

Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Trilce-Extensión universitaria. Universidad de la República.

Santos, B. (2011). *Introducción: Las Epistemologías del Sur*. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf

Santos, B. (2016). *Clase magistral*. Curso internacional “Pensamiento y luchas situadas por una cartografía del sur”, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.

Segato, R. (2002). Identidades políticas y alteridades históricas. Una crítica a las certezas del pluralismo global. *Nueva sociedad, 178*, 104-125. http://nuso.org/revista/178/transnacionalismo-migracion-e-identidades/

Segato, R. (2007). *La nación y sus otros.* Prometeo.

Segato, R. (2011). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico decolonial. En K. Bidaseca, & V. Vazquez (Comps.), *Feminismos y poscolonialidad* (pp. 11-40). Godot.

Segato, R. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda.* Prometeo.

Segato, R. (2016a). La norma y el sexo: frente estatal, patriarcado, desposesión, colonialidad. En K. Bidaseca (Coord.), *Genealogías críticas de la colonialidad en América Latina, África y Oriente* (pp. 31-64). CLACSO.

Segato, R. (2016b). El sexo y la norma: frente estatal, patriarcado, desposesión, colonidad. *Revista Estudios Feministas, 22*(2), 593-616. https://www.redalyc.org/pdf/381/38131661012.pdf

Segato, R. (2018). *Contrapedagogías de la crueldad*. Prometeo.

Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad. Ensayos desde Abya Yala.* Abya Yala.

Zapata, L. (2011). Cuando toco el kultrún: tras la escritura etnográfica. En K. Bidaseca, & V. Vázquez (Comps.), *Feminismos y poscolonialidad: descolonizando el feminismo desde y en América Latina* (pp. 331-346). Godot.

CAPÍTULO 22

Reflexionando-me en torno a la investigación educativa, a través del diálogo con investigadores de América Latina

Juana María Méndez Guerrero 
Educación Primaria, Secretaría de Educación de Gobierno del Estado
San Luis Potosí (México)

En este texto presento las reflexiones construidas a partir del análisis generado con el intercambio de saberes y experiencias entre colegas de diversas latitudes de América Latina al abordar la investigación educativa y la narrativa con distintos grupos sociales en condiciones de marginación, considerando aspectos epistémicos, políticos y éticos.

Para articular las reflexiones consideraré elementos teóricos de Santos (2009, 2010) y Rivera (2010), que han abonado a la construcción del conocimiento desde una mirada latinoamericana; del primero, considerando las epistemologías del sur y, de la segunda, el concepto de colonialismo interno, que influye en cómo son vistos los sujetos en los procesos de investigación.

Para finalizar abordaré algunos puntos a manera de conclusión, a partir de la interrogante ¿qué rumbo tomará mi práctica docente-investigativa a partir de mi participación en este proceso de diálogo con colegas de diversas latitudes? Como parte de los comentarios finales responderé a la interrogante ¿cómo iniciar con procesos de enseñanza aprendizaje dirigidos a la construcción de la dignidad humana?

Planteamientos epistémicos, éticos y políticos en torno a las diferencias en la educación desde la investigación y la práctica educativa e institucional

Reflexionar en torno a cómo me posiciono frente al objeto de estudio para conocerlo implica una postura ética y política, elementos inseparables que subyacen en la postura epistemológica para la construcción del objeto de estudio. Personalmente me he

posicionado desde una mirada comprensiva, sin embargo, a partir del diálogo entablado a través de la palabra oral y escrita con colegas de América Latina, identifico la importancia de transitar a un posicionamiento epistemológico "comprender-nos", investigador, docente, niño, niña y mujeres-madres —con quienes he participado en investigación—, como sujetos que participan en la construcción del conocimiento y de sí mismos. Dado que, si la comprensión ocurre solo en una dirección, existe el riesgo de convertir en vertical un proceso investigativo que está construyéndose desde y con los otros y una misma.

El primer ensayo estuvo basado en mi investigación doctoral de tipo aplicada con un posicionamiento comprensivo, debido a que el propósito fue comprender cómo ocurrió la transformación de los actores participantes con la generación de nuevas prácticas sociales, vinculadas a la alfabetización en sentido amplio (Street, 1984; Kalman, 2004). En el ensayo señalé que gracias a los espacios de formación doctoral observé que la escuela parecía un espacio aislado del contexto sociocultural, de los procesos de enseñanza aprendizaje que ocurrían al interior de la escuela, si bien, consideraba las características de la comunidad para realizar la práctica docente, era con una mirada etnocéntrica. Por consiguiente, las técnicas de recuperación del dato empírico (entrevista en profundidad y observación participante) me ayudaron a comprender el contexto, sus valores, prácticas sociales, posturas epistemológicas y subjetividades para transitar a otro posicionamiento; tomé conciencia de que mi práctica docente no respondía a los intereses de los niños y de la misma comunidad.

Establecimos otro tipo de relaciones, entre las mujeres, los niños y yo como docente. Buscamos, en colaboración, articular los esfuerzos que se realizan entre la comunidad y la escuela, proceso de transformación no premeditado, en el que construimos *relaciones simétricas amorosas* (Méndez, 2019, p.7), definida al cierre de la investigación como la siembra de una semilla de amor a través del otro, en el aula y fuera de ella, donde se mira de frente al otro, en nuestra condición de ser humano desde los planteamientos de Vygotsky (1978 como se citó en Veresov, 2010, p.83), en la construcción de nuevas formas de alfabetización al interior del aula y fuera de ella; mirar, enseñar y aprender desde la articulación entre la escuela y la comunidad.

En nuestro proceso de transformación, las rutas de acción estuvieron propuestas por los mismos actores, los niños, las madres y una servidora, como docente e investigadora en formación. La propuesta de intervención surgió a partir de lo que habíamos realizado en colectivo, siendo la última parte de la investigación un alto en el camino recorrido entre la teoría y la práctica, en la que todos los actores propusimos formas distintas de relacionarnos y llevar a cabo los procesos de alfabetización en el contexto específico.

Por otro lado, los ensayos compartidos por colegas latinoamericanos muestran que las relaciones de poder se encuentran presente en los procesos de investigación, invitan a la reflexión sobre cómo ir reconstruyéndonos en esa relación, en la cual hay que trabajar hacia el reconocimiento de cómo influye ese poder, cómo nos posicionamos epistemológicamente en los procesos de enseñanza aprendizaje y en la investigación educativa; además, reflexionar si estamos reproduciendo esas relaciones de poder. En consecuencia, cerré un proceso de reflexión sobre mi formación en investigación educativa y del aporte en la tesis doctoral con las tres categorías propuestas: (a) *relaciones simétricas amorosas*, (b) *empoderamiento de las mujeres con la participación escolar*, y (c) *el niño, mediador bidireccional de la cultura escrita* (Méndez, 2019, p.7), que contribuyeron para generar nuevas prácticas sociales dentro y fuera de la escuela primaria.

Lo anterior corresponde no solo al tema de la alfabetización, también al de inclusión, ya que implica considerar a los seres humanos, sin etiquetas, independientemente de cualquier condición desde nuestra posición como docentes. En este sentido, considerar la individualidad de los niños, pero también la colectividad; trabajando y buscando nuevas formas de ser y estar en el mundo, con el otro y a través del otro, cuestión que atraviesa las prácticas docentes y de investigación educativa.

En una de las reuniones virtuales en que dialogamos para reflexionar sobre nuestros procesos de investigación, una colega me preguntó desde qué feminismo me posicioné en mi primer ensayo. El feminismo de la diferencia me dio los elementos para transitar de una postura androcéntrica y patriarcal hacia una comprensiva y transformadora.

> El feminismo de la diferencia plantea la igualdad entre mujeres y hombres, pero nunca la igualdad con los hombres porque eso implicaría aceptar

> el modelo masculino. Entre sus propuestas destacan la importancia de lo simbólico: “las cosas no son lo que son, sino lo que significan”. Y reivindican que lo que hacen las mujeres puede ser significativo y valioso, sea igual o no a lo que hacen los hombres. Entre las fórmulas para crear otro “orden simbólico”. (Varela, 2013, p.20)

En la investigación realicé parte del análisis con las mujeres a partir de las categorías de opresión de *género* y *clase* (Lagarde, 2015), debido a la condición de mujeres que trabajan para contribuir al sostenimiento familiar y al interior del hogar, ejerciendo una labor socialmente invisible en el contexto socioeconómico y cultural en el que sobreviven. Por lo tanto, el proceso de participación contribuyó al empoderamiento de dos mujeres que colaboraron de forma más cercana, proponiendo nuevos eventos comunicativos (Heath, 1982) al interior y exterior de la escuela, que contribuyeron a construir nuevas prácticas sociales.

Lo anterior es relevante teniendo en cuenta que la discusión científica continúa aportando nuevas epistemologías.

> Las epistemologías del sur son el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado. (Santos, 2010, p.16)

En este sentido, la pertinencia de reflexionar en torno a cómo se aborda la investigación educativa y la narrativa con distintos grupos sociales en condiciones de marginación, considerando aspectos epistémicos, políticos y éticos en América Latina que pueda abonar a la deconstrucción de posicionamientos epistemológicos y paradigmas que reproducen formas de colonizar y naturalizar las desigualdades, donde

la participación de los sujetos es esencial para continuar abonando a la construcción del conocimiento y se reflexione para cambiar las formas de aportar, valorar y validar.

Los sujetos participantes en la investigación

Una reflexión a partir del diálogo con los colegas fue ¿cómo se concibe la participación de los sujetos en los procesos de investigación? Situación que da cuenta de un posicionamiento epistemológico y ético político, ambos imbricados con la consciencia, o no, de lo que implica en nuestro proceso de investigación. Algunas interrogantes que me surgieron fueron: ¿cómo evitar establecer o mantener relaciones de asimetría en los procesos de investigación educativa? y ¿cómo evitar *servirse* de los participantes en los procesos de investigación?

A partir de la aportación de una colega de Argentina, suscitó en mí la reflexión sobre la inconsciencia del otro (participantes de la investigación) que, en gran medida, se debe al nivel de desarrollo personal, en la comprensión de nosotros mismos como individuos e investigadores. Por consiguiente, pensar hasta qué punto forma parte de las colonizaciones en que nos encontramos inmersos al transitar por este planeta. Colonizaciones construidas en diversas culturas y comunidades, considerando el *colonialismo interno* en cada subjetividad.

> Silvia [Rivera] plantea que el patriarcado es parte esencial del colonialismo interno, y que existe una equivalencia entre la discriminación y dominación de tipo étnico y las de género y de clase. Esto implica que un verdadero proceso de descolonización debería desmantelar las instituciones, prácticas y discursos patriarcales. (Thomson, 2010, p.14)

Ahora bien, cuando a través de la investigación educativa se busca la transformación, considero relevante desarrollar un proceso que permita una *formación transdisciplinar que nos permita comprendernos, dialogarnos y coexistir con nuestras particularidades*, desde la cual transformemos nuestra realidad y a nosotros mismos, porque ¿en qué momento los sujetos participantes concibieron construir una transformación? y,

cuando ocurre, ¿esta surge de los sujetos o es una imposición? Convirtiéndonos en colonizadores desde el exterior.

> [El] colonialismo interno, entendido como un conjunto de contradicciones diacrónicas de diversa profundidad, que emergen a la superficie de la contemporaneidad, y cruzan, por tanto, las esferas coetáneas de los modos de producción, los sistemas político estatales y las ideologías ancladas en la homogeneidad cultural. (Rivera, 2010, p.36)

En este sentido, se habla de los sujetos, pero no eres o formas parte de ellos y su cultura, porque cada cual tiene su propia realidad y, entonces, parece que se *sirven* de ellos con el pretexto de construir conocimiento. En ese sentido, cuál diferencia habría entre los colonizadores y nosotros como investigadores si no formamos parte de ellos, si no nos hacemos uno con ellos, ¿cómo evitar caer en una *violencia encubierta* (Rivera, 2010) en ese proceso?

> Otro sentido en el cual el análisis de Silvia [Rivera] revela la complejidad y profundidad de la dominación colonial interna. Ella enfatiza que se combinan formas de violencia más abiertas con otras más sutiles y menos aparentes [...] *colonización del alma*. (Thomson, 2010, pp.15-16)

Tendríamos que centrarnos en procesos de investigación más largos, que involucren nuestros propios contextos, donde la descolonización ocurra de forma más profunda, que toque nuestras almas para desmontar los pensamientos y emociones que nos fueron impuestas por el colonialismo interno. Una práctica donde sujetos e investigador se transformen para construir nuevas realidades en ambos contextos, con la misma importancia como constructores de nuestras prácticas y de conocimiento, que permita mayor desarrollo en los niveles espiritual, cognitivo, emocional, volitivo y corporal.

La práctica educativa propia y en lo institucional

¿Qué rumbo tendrá mi práctica educativa-investigativa? Primero, incidir a nivel personal; realizar un aporte a nivel personal y en la investigación, hacerlo desde mi propio contexto similar al de los participantes, ya que compartimos las problemáticas propias de ese espacio geopolítico; porque en la actualidad, "no se trata tanto de sobrevivir como de saber vivir. Para eso es necesaria otra forma de conocimiento, un conocimiento comprensivo e íntimo que no nos separe y antes bien nos una personalmente a lo que estudiamos" (Santos, 2009, p.53).

Ahora bien, ¿cómo articular la investigación y la práctica social? Evitar abordarlas como entidades aisladas, ya que ocurren al mismo tiempo. Generar práctica de transformación en la vida y la docencia, ir más allá de la reflexión y el análisis de la realidad a través de la teoría. Por otro lado, analizar qué ocurre con la investigación, si a través de ella se transforman las prácticas o se reproducen. Si desde la práctica y la investigación, epistemológicamente, se busca construir con el otro, pero ¿cómo es posible sin hacerse uno con el otro?, se corre el riesgo de otorgarle al otro una posición distinta, salir del qué haré como investigador, para llegar a un qué haremos en la problematización de nuestra realidad. En ese sentido, ¿cómo el conocimiento que hemos construido podría incidir en la vida y en los contextos de los sujetos participantes?

> El lado oculto de la dominación que se reproduce cotidianamente en los planos de la economía, la política, la ideología, las relaciones familiares, de parentesco y género y en lo existencial. Desde la profundidad del horizonte colonial, el racismo y la discriminación vuelven a emerger encubiertos en nuevas formas e incluso nuevos lenguajes. (Thomson, 2010, p.16)

En este sentido, ¿cómo iniciar con procesos de enseñanza aprendizaje dirigidos a la construcción de la dignidad humana? Como docente, ¿cómo redignificar nuestra profesión? Llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje dentro de instituciones permeadas de prácticas, discursos e ideología patriarcal, con cambios curriculares donde se nombran de diferente forma las mismas prácticas que reproducen un *colonialismo interno*.

Por otro lado, es importante revisar la relación docente-investigador, porque ¿cuántos de los investigadores que aportan a la educación básica realmente han trabajado *en* y *con* los docentes en educación básica? Más allá de impartir un curso o taller que mejore las habilidades de los docentes para adquirir conocimientos de índole curricular, pedagógica, didáctica o disciplinar, ¿el acercamiento ha ocurrido al punto de comprender su realidad al compartirla? o ¿los sujetos son solo eso? sujetos de estudio, que participan, pero alejados de nosotros, donde las realidades las vive el sujeto, sosteniendo la violencia estructural en la base, en el que los investigadores llegamos a tener situaciones de vida que no forman parte de la base, es decir, nos preocupa, pero no lo compartimos. En ese sentido, ¿realmente estaremos dando voz? y ¿quién nos otorga ese estatus de darle voz al sin voz?

Reflexiones finales

Con la confianza de que este diálogo latinoamericano nos permita sacudirnos colectivamente, sacar polvo y telarañas que nos atan a formas patriarcales, androcéntricas con un conocimiento de nosotros desde lo que conviene que seamos, llegando de forma genuina a nuestra verdadera esencia, trascendiendo nuestras historias de vida, de familia, de comunidad, de país y de continente. Volar epistemológicamente con raíces éticas y políticas fuertes, que nos permitan no solo hacer grietas, como dijera mi querida Dra. Sandra Aguilera Arriaga, sino bombardeos de amor que traspasen y derrumben las formas de dominación en las diversas manifestaciones del colonialismo, para llegar a *comprender-nos* y *transformar-nos*. Dejar de lado el egoísmo del investigador, que se enajena con el hallazgo y deja de ver a los niños. En lo personal, identifico que trataré de ser más empática para comprender diferentes posicionamientos epistemológicos que abonen a la construcción de una sociedad diferente.

Espero que reflexionemos nuestro ser y estar en el mundo, más allá de un discurso descolonizador, que pretende posicionarse epistemológicamente desde una postura contrahegemónica; que realmente nuestra forma de vida sea acorde a nuestros anhelos y discursos. ¿O solo bajamos, nos introducimos en el fango tratando de encontrar piedras preciosas que podamos mostrar y que nos otorguen algo de valor o prestigio que nos permita continuar con la tarea de investigar?

Ojalá pudiéramos transformar nuestras formas de relacionarnos, trabajar y hacer investigación educativa, conscientes de nosotros mismos y de los demás, de una forma más profunda, que llegue a nuestros huesos y los traspase para que lleguemos a la comprensión y a la transformación, *en*, *desde* y *con* el otro que soy yo mismo. Manteniendo el mismo discurso cuando las situaciones de privilegio nos favorecen, poniendo en cuestionamiento constante la realidad y las formas de relación, ojalá que ello nos lleve a una mayor congruencia; finalmente, somos parte de la estructura y eso nos hace formar parte de los victimarios y de las víctimas simultáneamente, porque continuamos en la institución, ¿cómo desligarnos de ella?, de la rigidez que impone a través de políticas públicas, diseñadas para perpetuar formas de relación social coloniales.

¿Cómo construir grietas o boquetes? Taladrar para buscar nuevas formas de posicionarnos para construir el objeto de estudio, con los principios éticos y políticos que subyacen al posicionamiento epistemológico, y da cuenta de lo más profundo de nuestro ser. ¿Cómo llegar a intersticios más profundos que nos taladren el alma, en la parte cognitiva, volitiva y emocional y que nos lleve a tocar lo más profundo, el espíritu? Un desarrollo a otro nivel que nos permita continuar transitando por el mundo, pero con una libertad profunda donde se vislumbren formas de vivir y amar. Porque para abonar a los procesos de enseñanza aprendizaje y la investigación educativa es necesario amar con un amor profundo, que es contrario a *servirse de*, para bienes personales, colectivos o institucionales en cualesquiera de sus manifestaciones.

Plantar una sola cara, un mismo rostro en todos los espacios. ¿Cómo podremos pensar en transformar si seguimos viviendo igual? Lo anterior, evidenciando mi subjetividad que, tal vez o seguramente, sea diferente a la del resto, que quizá se encuentren en un punto de congruencia diferente al mío.

Desde lo común, ¿qué tenemos?, nuestra humanidad, nuestra conformación con características físicas diversas, cognitivas, emocionales, volitivas y espirituales. La esencia humana donde convergen intangibilidades que compartimos, desde las que nos comunicamos menos porque son invisibles e incomprensibles a los ojos del cuerpo, que si bien nos permiten percatarnos de *nos-otros* podríamos aprender a comunicarnos desde otra mirada, con la piel, el gusto, los olores y todos los pensamientos que

navegan en las realidades tangibles, que muchas veces llevan a excluir y a desconocernos. Comprendámonos desde corazones amorosos que no busquen homogeneizarnos o, busquen en el otro, una copia de nuestro propio ser; por el contrario, donde encontremos en la particularidad que integra la totalidad, el conocimiento local que al mismo tiempo es total, porque es único y particular en cada ser humano y, por lo tanto, en cada contexto, cultura y lenguaje.

Referencias

Heath, S. (1982). Protean shapes in literacy events: Ever-shifting oral and literate traditions. *Spoken and written language: Exploring orality and literacy* (pp. 91-117). Ablex.

Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. Siglo XXI Editores/Secretaría de Educación Pública.

Lagarde, M. (2015). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas.* Siglo XXI Editores.

Méndez, J. (2019). *Cultura escrita del contexto de los niños y sus madres en el proceso de enseñanza aprendizaje en educación primaria: Generación de nuevas prácticas sociales*. 15° Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. https://www.comie.org.mx/congreso/2019/files/memorias/3346.pdf

Rivera, S. (2010). *Violencias re-encubiertas en Bolivia*. Piedra rota.

Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.

Santos, B. (2010). Introducción: *Las epistemologías del sur*. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf

Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. London: Cambridge University Press.

Thomson, S. (2010). Claroscuro andino: Nubarrones y destellos en la obra de Silvia Rivera Cusicanqui. En S. Rivera, *Violencias re-encubiertas en Bolivia.* La Paz: Piedra rota.

Varela, N. (2013). *Feminismos para principiantes*. Barcelona: Novoprint.

Veresov, N. (2010). Introducing cultural historical theory: main concepts and *principles of genetic research methodology. Cultural-historical psychology, 4,* 83-90.

EPÍLOGO
(Segunda parte)

Sobre las diferencias preservadas y transformadas en el decir

María del Rosario Auces Flores y María del Socorro Quirino Muñiz

El proceso seguido en la elaboración del presente libro titulado “Las diferencias en educación: investigar, narrar y conversar en América Latina”, posibilitó, desde el decir de Skliar (2017), *un encuentro sin principio ni fin*, entre investigadores y profesionales de la educación de diferentes países de América Latina quienes (nos) mostramos desde nuestras experiencias y contextos culturales y sociales. La apuesta fue el deseo de tratar de abordar las diferencias desde el paradigma de la complejidad, superando las visiones fragmentarias en las que nos escindimos y escindimos a los otros al observar. Habremos entonces de reconocer que estamos trabajando con personas: infancias, adolescencias, juventudes, adultos, hombres y mujeres, grupos a los cuales también pertenecemos desde nuestros propios procesos subjetivos.

Desde las voces de quienes nos muestran estas realidades, podríamos recuperar el concepto de *interseccionalidad*, que nos permite reconocer que no se es *indígena*, *migrante* o *con discapacidad*, sino que estamos atravesados por múltiples condiciones que se invisibilizan y enmarcan desde una sola mirada. Este des-conocimiento o no reconocimiento nos hace pensar que hay una realidad distinta, plural, que nos otorga un lugar, desde las diferencias, nuestras diferencias, en relación con los otros, desde lo común.

Los procesos de investigación a partir de la narrativa biográfica requieren considerar la *descolonialidad*, como una posición que implica reconocer al Otro como portador de saberes que se gestan en la cotidianeidad, en la interacción y en el intercambio

con los demás agentes sociales. De igual modo, nuestro encuentro con el Otro podría fundamentarse en el "intercambio [...] y la construcción colectiva del conocimiento como [una] responsabilidad compartida" (Walsh, 2012, p.65 como se citó en Hernández & Sancho, 2018, p.17).

Consideramos que las relaciones intersubjetivas constituyen el centro de nuestro hacer profesional desde una postura epistémica crítica para la acción y transformación conjunta desde la investigación y la educación. Weiss (2016) subrayó que tanto la subjetivación como la formación comparten la perspectiva de la autoformación en el marco de las interacciones, necesariamente subjetivas, que se despliegan a partir del reconocimiento del otro. Por lo tanto, al ser la educación el objeto de investigación, se resitúe el concepto de persona por el de sujeto o actor, para dar cuenta de las diferentes facultades del hombre, cuyo desarrollo y fortalecimiento es una de las tareas principales de esta (Ducoing, 2016, p.20).

Estas últimas reflexiones podrían ser la pauta para abrir otras posibilidades de abordaje en torno al tema y a los planteamientos desarrollados en este libro como un proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción permanente. Ayala (2013) señaló que:

> La deconstrucción constituye un movimiento dinámico de transformación y liberación de la hegemonía del logos y del dominio de la denominada "metafísica de la presencia" que, en tanto mecanismo de poder, subordina en su imposición a las estructuras del pensamiento logocentrista (que actualmente transversaliza todas las manifestaciones culturales) hasta moldear y articular incluso, a todo el sistema cultural, que a su vez constituye la matriz sobre la que se estructura el tejido social. (p.90)

En ese sentido, buscamos una "metafísica de la ausencia", parafraseando a esta autora, quien lo aborda como una visibilización de lo oculto, que implica la reversión de las jerarquías, como restitución del no ser, donde la diferencia solo ha sido interpretada desde las huellas del logos, instituidas como verdades últimas y defini-

tivas, determinadas por dichas estructuras de poder. En su lugar, "la deconstrucción se plantearía como un elemento liberador del ser humano, al cuestionar el orden de las representaciones impuestas culturalmente" (Ayala, 2013, p.91).

Enaudeau (1999) planteó que las representaciones sociales dominantes han eclipsado, suplantado y duplicado la ausencia de los otros en tanto otros, cuya presencia es con relación a lo que se ha definido desde la cientificidad como parte del logos, acerca del género, la discapacidad o lo étnico, más allá de su presencia, cediendo su lugar a la presencia de la representación: la presencia, lo que se es con su *completud*... "se borra ante lo que se muestra. El gozo de su eficacia es como si la cosa estuviera allí" (p.27).

Las posibilidades que plantea la deconstrucción como un movimiento de transformación abarcan un escenario que enriquece el abanico potencial del desarrollo del ser humano, desde perspectivas muchos más comprometidas con su liberación de las estructuras de poder establecidas (Ayala, 2013, p.91). El lenguaje adquiere un papel fundamental en sus múltiples formas de expresión, como lo advirtió Saavedra (2002), más allá del orden logocéntrico, de su entramado categorial y sus disposiciones jerárquicas para evitar la clausura de un acto de inteligibilidad impensable e insensato, porque no quiere decir nada, porque se sabe sin más (Reggiori & Saavedra, 1986, como se citó en Saavedra, 2002, p.23).

> Se trata, en definitiva, de pensar el acto mismo de significar, no en el sentido de lo que significa, sino en el sentido de la forma en que significa, detener el lenguaje antes de que diga algo para convocarlo a su poder significante y liberar el sentido de su relevo logocéntrico y de sus pretextos ideo-lógicos, para devolverlo a sus probabilidades lingüísticas...que es abrir un espacio, un nuevo espacio que postule el lenguaje como un hacer sentido y el sentido como una producción del lenguaje. (Saavedra, 2002, p.23)

De esta manera, la metáfora del abanico, propuesta por Elizabeth Guglielmino, da cuenta del sostén en común que tienen las distintas perspectivas de quienes colaboramos en este libro, dibujo de las diferencias. La trama común que se entreteje entre diferencias.

Una nueva pregunta se deriva entonces: *¿Cómo investigar lo educativo de forma que este hacer suceda transformado?*

A continuación, algunas respuestas bosquejadas, al sustentar posibles caminos que nos permitan transitar con lo que hemos construido.

De la necesidad de investigar "sobre" los otros, al deseo de investigar "entre" nos-otros

Con este planteamiento, recuperamos los conceptos de *necesidad* y *deseo* que, según Levinas, permiten reconocer cómo el Yo y el Otro se mueven en el espacio y en el tiempo; y este movimiento puede ser en retrospectiva (necesidad) o en prospectiva (deseo). En sentido común, la necesidad implica una expectativa que sería atendida por algo que falta, que busca estabilidad, recobrar el sentido (Llewelyn, 1999, p.26, como se citó en Corres, 2012).

El deseo es una excedencia, es un movimiento que lleva a un existente hacia el bien, no es una trascendencia por la cual el existente se eleve a una existencia superior, sino una salida del ser y de las categorías que lo describen: una excedencia (Levinas, como se citó en Kronzonas, 2014, p.136), por tanto, no se desgasta, no busca la estabilidad, pues la desconoce, alude a la diferencia que quiere más diversidad. El deseo nos es dado, abarca todos los tiempos: se produce en el presente, se proyecta al futuro y refiere al pasado.

Lo deseable, para Levinas, se encuentra en el mundo, no pertenece al yo interior como algo que podemos experimentar, por eso lo despierta. Lo deseable es próximo a nosotros, pues forma parte del pasado y es distante en el porvenir. En el deseo se parte de lo mismo para dirigirse al otro. La relación con el otro, como diferente, da apertura al ser y a la toma de conciencia de que se es otro también. Al entrar en relación con lo absolutamente otro, no se convierte en Mío, pues la base del vínculo es la dualidad.

De la superación de una visión marginal "sobre" los otros e ir al encuentro "con y entre" las diferencias

Dos filosofías nos pueden ayudar a comprender este cambio pretendido en la investigación: la filosofía de Husserl, desde su concepción, centrada en las formas de pensar

al Ser con referencia al Ser; Ser en: con referencia a un tiempo y un espacio; Ser con: la sociedad, con la comunidad, en la relación; Ser para, con proyección hacia algo. Para él, es importante la noción de conciencia, al reconocer que el objeto también afecta al Sujeto y eso lo hace Sujeto. Nos transforma.

La Ontología de Husserl se basa en el Ser en relación con el mundo. Por más diferentes que seamos, estamos incluidos en la conciencia, nadie está fuera. La diversidad es cobijada por la conciencia. Su concepción de la alteridad se traduce en "Ponerse en el lugar del otro" para conocer cómo ve el mundo ese otro. Dando prioridad al conocimiento del otro en la relación. Ser con el otro, ponerse en su lugar y movernos del nuestro. Comprender al otro, en mi conciencia, es tener conciencia. Husserl abre la puerta de otro a partir del yo en relación con el mundo. Conocimiento que depende del sentido que le da el sujeto que conoce, manteniendo al otro en su esfera.

Por su parte, Levinas va más allá al revolucionar la filosofía occidental centrada en la subjetividad aislada del mundo. Él clama por una subjetividad basada en el vínculo con el otro, al grado que es este último el importante, es lo primero. El otro es el actor, reconociendo que nuestro intelecto no nos permite verlo de forma completa. Pensarlo, representarlo, es insuficiente de lo que es el otro. El vínculo se basa en la bondad, no dictaminada por ningún régimen social sino real en el ejercicio de los actos bondadosos que practicamos en lo cotidiano. La filosofía de Levinas nos permite rescatar el carácter ético de la relación con el otro.

Derridá argumenta que no es posible construir unilateralmente la dialéctica "sí mismo-otro", esto es, ni con Husserl derivando al otro del yo, ni con Levinas reservando al otro la asignación del sí mismo por la responsabilidad. El movimiento husserliano que va del ego al alter ego ha de ser coordinado con el movimiento levinasiano que viene del otro hacia mí. Ambos movimientos se cruzan y se complementan, ninguno de ellos anula al otro (Ricoeur, como se citó en Pérez, 2014). Consideramos este planteamiento como sustento a nuestro hacer en relación.

Así, podemos entender que el paradigma técnico instrumental racionalista nos lleva a un proceso que investiga *sobre los otros*; el enfoque comprensivo, crítico-social nos encamina a uno muy distinto que se traduce en investigar *con* y *entre los otros*.

Las preposiciones *sobre*, *con* y *entre* trascienden posiciones y permiten la reciprocidad. No somos objetos investigadores/investigados, somos personas cuyos pensamientos y sentimientos trastocan nuestro inconsciente y nos transforman en sujetos/personas con creencias, temores y deseos.

Asimismo, se reconoce que la investigación desde la narrativa ofrece una apertura de respeto y escucha hacia el otro; también se encuentra en la investigación acción otra modalidad de construcción de conocimiento visto hacia el futuro y de corresponsabilidad ética; sin embargo, reflexionar sobre las implicaciones epistémicas, políticas y éticas para *tomar conciencia* de ello, se hizo necesario. Desde la filosofía del otro, de Levinas, la relación con el otro no solo debe hacerse desde un planteamiento epistémico, sino ético.

De esta manera, según Zavala (2009), para superar la visión marginal sobre los otros e investigar *con* y *entre* nosotros, es necesario leer con ética para desentrañar los síntomas sociales, buscar el enigma y la memoria histórica. Así, leer es todo un reto y un aprendizaje, ya que, en las circunstancias actuales, no queda ningún espacio para lo singular, para lo otro, para lo inconmensurable, para lo que de los seres y sus obras hacen agujero en la vorágine del mercado.

> La obra de arte se produce en la contingencia de un encuentro, en el enigma de quien, acercándose, desde el efecto que experimenta de división subjetiva y de conmoción pulsional, no se resiste, y experimenta la certeza de que en esa obra hay algo que nos concierne, que «nos mira» en un lugar ignorado de nosotros mismos. (Zavala, 2009, p.14)

Como investigadores estamos en un momento de transformación, en esa etapa de transición. Creemos que es importante primero reconocer que uno también está en ese proceso, iniciando, recuperando la esperanza. Nos reconocemos desde un hacer institucional, estamos en esa toma de conciencia y en la búsqueda hacia dónde y cómo abrir esos caminos. Así, pasar de una investigación que implica un esfuerzo intelectual limitado, que ofrece sugerencias a partir de los hallazgos, a una investigación que

logre transformar la realidad, toda vez que haya implicado reconocer-nos como nosotros mismos y como otros, co-construirnos, comprendernos y dialogarnos.

Del tránsito del papel del "experto" investigador/institucionalizado a la persona investigadora/instituyente de una relación creadora de co-investigación

Miranda (2010), aborda la teoría del imaginario social de Castoriadis, ya que nos permite deliberar sobre nuestro papel como académicos en instituciones educativas, así como las condiciones sociales y políticas de los entornos en los que realizamos la investigación. Pensar a las instituciones desde el decir de este autor, es pensar al lenguaje, a la religión, a las personas, a los hombres y mujeres como instituciones en sí. Se puede hacer una teoría relativa de la institución, en la medida en que social e históricamente es posible posicionarse ante ellas, mediante los siguientes parámetros: lo instituido, lo instituyente, la institución. Nuestro discurso es institucional porque se inscribe en un lenguaje, por tanto, está determinado o dado desde el exterior, que se asume sin más, puesto que las instituciones sociales dominan a los individuos porque los fabrican y los forman, condición señalada desde la teoría como una sociedad en repetición. De esta manera, nos concebimos como fragmentos de la institución, incapaces de cuestionarla y buscar un cambio posible. La institución social, por lo general, se va a formular por una instancia que está fuera del alcance, es decir, de ese estado de clausura, donde se va a concretar que el origen de la institución es el origen del mundo. Las instituciones están cerradas de una vez y para siempre.

La sociedad de repetición se funda en el sentido como clausura de la psique, en estado original implica la negación de la alteridad del otro. Por ejemplo, el fenómeno del racismo, una tendencia que no quiere la conversión del otro, sino que quiere su muerte, su desaparición. Subyace ese odio que la psique va a sentir respecto a sí misma como otro, es decir, el individuo social que es la institución social que le impone a la psique para que entre en el mundo. El odio que, según Miranda (2010), en la teoría de Castoriadis, es una condición casi universal del ser humano, se convierte de un

odio banal, autolimitado, en un delirio de exterminio, gracias a esa significación social imaginaria que ve el sentido de la heteronomía, en la clausura.

¿En dónde la institución social es capaz de constituirse de manera distinta a aquella que niega la alteridad del otro?

De esta forma, se plantea, en un primer momento que, para constituir de manera distinta a las instituciones que reconozcan y acepten la alteridad del otro, es importante despojar a la teoría de su significado habitual. Será un proyecto social el que nos oriente como sociedad a mirar de manera crítica y, por tanto, establecer algunos parámetros que lo hagan posible. Hacer una ruptura histórica para interrogarse sobre la institución que se ha heredado. Aquellos sujetos que son capaces de tener una teoría y de hacer una crítica de y a la institución podrán mirar y reflexionar sobre la institución hasta que ésta sea puesta en cuestión.

Las preguntas que se hacen desde la reflexión de Castoriadis (como se citó en Miranda, 2010) pueden servirnos para orientar la investigación educativa:

¿Quiénes somos nosotros como colectividad?
¿Quiénes somos los unos respecto a los otros?
¿Dónde y en qué somos nosotros?
¿Qué queremos?
¿Qué deseamos?
¿Qué nos hace falta?

Sin respuesta a esas interrogantes, sin esas definiciones no hay un mundo humano.

Finalmente, podemos recuperar las diferencias preservadas y transformadas en el decir de quienes contribuyeron a la reflexión común sobre los aspectos epistemológicos, políticos y éticos de la investigación educativa, desde el rol que tienen las significaciones sociales imaginarias. Estas significaciones establecen fronteras de sentido que buscan dar respuesta a esas interrogantes que ni la realidad ni la racionalidad pueden brindar. Transformar la realidad significa la creación de posibles formas de relaciones horizontales, respetuosas de la diferencia y la dignidad humana, al investigar y al educar a través de la palabra.

> Palabra, voz exacta y sin embargo equívoca... así no resulta extraño que Octavio Paz le atribuya a la poesía los mismos conceptos que sustentan las teologías: *palabra, inspiración, unión, revelación, gozo, más allá*. Pero sin olvidar que la aventura emocional de la palabra siempre dirigida a otro, es enigma, pues aun cuando no significa nada, representa la existencia de comunicación. Pero hay también la palabra llena de odio, y palabras burdas, de encono, de desvergüenza, impúdicas o insolentes, la palabra que hiere, que nos lacera y se marca en el cuerpo. El cuerpo tiene marcas, heridas, hiancias. El cuerpo está escrito. Tiene letra. (Zavala, 2009, p.20)

Si estamos considerando a la palabra como aquella cargada de significaciones que pueden llevar a la negación del otro, al desencuentro o a la difamación, podemos considerar lo advertido por Zavala (2009), sobre cómo la metáfora representa una de las condiciones para la generación de crítica, con una postura ética.

Así, las metáforas elaboradas por los autores de este libro hacen brecha, espacios de encuentro con el otro, con *otros todos*:

> *Para este libro propongo la metáfora de un abanico, pues tiene un sostén en común en diferentes perspectivas, dibujo de las diferencias y tiene un sostén común. Como señala Terigi (2008), "no uniforme ni homogéneo. Lo verdadero común es cuando se construye entre las diferencias." Mi aporte sería: Ante la trama común que se entreteje entre diferencias, creemos oportuno afirmar que la riqueza de la condición humana abre un abanico de actuaciones muy disímiles en los diferentes espacios educativos que transitamos, que nos exige un replanteamiento permanente de nuestras prácticas.*
>
> Elizabeth Guglielmino

> *A modo de* abanico *y de un* trenzado narrativo*, este libro teje aportes reflexivos, situados en perspectivas decoloniales, anticapitalistas y antipatriarcales, que abonan a otras educaciones y prácticas investigativas. Finalmente, recupera*

narrativas poéticas que darán un sentido vivido a la discusión desde su expresión artística, como "la poética del cuerpo" de Caraballo (2015).

Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

El bilingüismo de los estudiantes retornados con experiencia escolar en el extranjero; se perfilaba como un abanico de matices*, con posibilidades de mejora traducida en la sensibilización dirigida a todo el sector educativo en todos sus niveles, respecto a fenómenos sociales emergentes de la migración de retorno… como el respeto y la tolerancia hacia la diferencia.*

María Guadalupe Ávila Vázquez

La exclusión en algunos casos resulta una consecuencia lógica en lo que se ha llamado cultura de la pobreza (Lewis, 1961)*, como el caso específico de las escuelas de educación primaria indígena que principalmente atiende a la región de las huastecas, las sierras y la zona otomí-tepehua en el estado de Hidalgo.*
La experiencia de exclusión comienza en algunos casos desde antes de ingresar a una institución escolar. Los padres de niños con discapacidad se ven inmersos en un viacrucis o un calvario*, suplicando de escuela en escuela un banco para este niño con características particulares en* "la construcción del saber" (Borsani & Cristina, 2009, p.39).

Alejandro Moreno Lozano

Debemos poner sobre la mesa la contradicción y cuestionarnos si es posible crear espacios de cohesión para el reconocimiento y revalorización de las diferencias o la escuela "toma las dos direcciones" y reproduce la exclusión y desigualdad, crea canales de expulsión, de exclusión de ciertos grupos que —"todos saben"— no avanzarán en un sistema educativo escolar, graduado, nivelado, homogéneo, del que terminarán desertando luego de frustrantes experiencias de repetición.
La palabra valija *condensa el sentido, sinsentido de la educación.*

Patricia Brogna

“no basta con poseer velas.
El arte de saber colocarlas es lo decisivo” (Benjamin, 2005, p.476).

El concepto o término de discapacidad debe ser analizado desde la metáfora de Benjamin sobre la “colocación de las velas” *que implica sumergirse en las coordenadas sociales históricas como el marco de referencia de su surgimiento.*

Blanca Zardel Jacobo Kúpich

¿Cuál es la metáfora de la exclusión/ inclusión en nuestros espacios educativos, en la actualidad? ¿Es acaso una presencia forzada, excluida de la mirada y de la escucha, una presencia que nos da temor, que nos cuestiona o que nos enorgullece, una presencia que vemos y propiciamos su libertad? La imagen de un ave en su jaula vino a mí, está presente, está ahí con la belleza de ser, como pájaro con su canto *y sus colores; como búho, con su sabiduría, pero su verdad para ser libre, para volar, se trastoca, se sacrifica por nuestra necesidad de belleza, de compañía, de posesión, de seguridad, y ya no canta, ni vuela, no puede mostrar su habilidad, está ahí, tal vez sin ser visto… Pero, somos responsables de su vida en libertad. Retirar la puerta, tomar la llave y hacerlo, es nuestro adeudo, él, hará lo suyo.*

María del Socorro Quirino Muñiz

Es necesario poder incluirnos como parte de lo diverso para entonces poder pasar como explican metafóricamente Almeida et al. (2010) de la diferencia como una resta matemática al de multiplicación, *sentido de la diversidad y de complementareidad si pensamos en la lógica de conjuntos:* “abundancia de lo distinto entre sí que podría convivir en armonía” *y* “funciones que adquieren sentidos dentro de la lógica del todo”, *pero con el imperativo ético de* “preguntarle al otro sobre su deseo” *y no asumirlo porque simplemente* “el Otro llena un vacío que deja el Nosotros” (p.34).

Norma del Río Lugo

La escuela debe cambiar y actuar en la formación de otros valores. El desafío de la escuela de hoy es educar como sinónimo de conmover, donar, sentir y pensar. no apenas la propia identidad sino otras formas posibles de vivir y convivir. [...] Hay convivencia porque hay afecto que supone, al mismo tiempo, el hecho de ser afectado y el de afectar, porque estar en común, estar juntos, estar entre varios [diferentes], es la existencia del otro en la presencia del uno. (Internacional de la Educación América Latina, 2011, p.41)

María del Rosario Auces Flores, Blanca Susana Vega,
Juana María Méndez Pineda, Fernando Mendoza Saucedo
y Gloria Díaz Fernández

La investigación sigue navegando en un mar de tonos de los más diversos azules y movimientos que, como las olas, no cesan de cuestionar y cuestionarnos a medida que navegamos por ella… un camino de investigadora educativa, como si de pronto me hubiera vuelto una nadadora en el agua de una vasija de barro y me hubiera propuesto conocer las profundas aguas de la investigación, junto a otros.
Una investigación creativa, comprometida y rigurosa, iluminada por el color de la descolonización, es un aporte no solo necesario, sino indispensable para retomar el gozo de pensar, de pensarnos considerando el embate de la globalización y la vida de nuestros pueblos latinoamericanos.
Nos queda construir nuevos proyectos que sigan sembrando y sembrándonos de humanidad.

Miriam Moramay Micalco Méndez

¿Cómo construir grietas... boquetes, taladrar… para buscar nuevas que den cuenta de lo más profundo de nuestro ser? ¿Cómo llegar a intersticios más profundos que nos taladren el alma, en la parte cognitiva, volitiva y emocional y que nos lleve a tocar lo más profundo del espíritu?
Plantar una sola cara, un mismo rostro en todos los espacios.

Nos-otros *podríamos aprender a comunicarnos desde otra mirada, con la piel, el gusto, los olores y todos los pensamientos que navegan en las realidades tangibles que muchas veces llevan a excluir y a desconocernos.*
Porque es único y particular en cada ser humano y, por lo tanto, en cada contexto, cultura y lenguaje.

Juana María Méndez Guerrero

Referencias

Almeida, M. E., Angelino, M. A., Kipen, E., Lipschitz, A., Marmet, M., Rosato, A., & Zuttión, B. (2010). Nuevas retóricas para viejas prácticas. Repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensión y abordaje de la discapacidad. *Política y sociedad, 47*(1), 27-44.

Ayala, Ó. A. (2013). La deconstrucción como movimiento de transformación. *Ciencia, docencia y tecnología, 26*(47), 79-93. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4696708.pdf

Benjamin, W. (2005). *El Libro de los Pasajes.* Editorial Akal.

Borsani, M. J., & Cristina, G. M. (2009). *Integración o exclusión. La escuela común y los niños con necesidades educativas especiales.* Novedades Educativas.

Caraballo, A. (2015). *Poléticas del cuerpo*. Perú verano perpetuo.

Corres, A. P. (2012). *Ética de la diferencia, según el pensamiento de Emmanuel Levinas* (Ponencia. 3er Ciclo de Conferencias sobre Psicología y Educación, Universidad Pedagógica Nacional, México. https://www.youtube.com/watch?v=Tm4kRUPqLLM

Ducoing, P. (Coord.). (2016) *La investigación en educación: epistemologías y metodologías.* Plaza y Valdés.

Enaudeau, C. (1999). *La Paradoja de la Representación*. Paidós.

Hernández, H. F., & Sancho, G. J. (2018). Historias de vida y narrativas sobre la subalternidad. Afrontar el desafío de lo inabordable de la relación con el Otro. *Educar, 54*(1), 15-29. https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/331856

Internacional de la Educación de América Latina (2011). *Una pedagogía alternativa en defensa de la escuela pública*. IE. http://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/modulos1y2_web.pdf

Kronzonas, D. (2014). *Emmanuel Levinas, entre la filosofía y el judaísmo.* Ed. Biblos.

Lewis, O. (1961). *Antropología de la pobreza*. FCE.

Miranda, R. (2010). Instituyente, instituido, institución. *Cátedra interinstitucional Cornelio Castoriadis.* Seminario Internacional preparatorio Sociedad instituyente y clínica de la alteridad. Un acercamiento a la obra institucional de Cornelio Castoriadis, CECAD UAM-X, México.10 de marzo de 2010. [Video]. 01-SICA-10-03-2010 Vimeo. https://vimeo.com/channels/formacionenalteridad/41612806

Pérez, A. (2019). El acceso a la alteridad del otro en la fenomenología del siglo XX [Archivo de video]. *Universidad de La Laguna*. https://www.youtube.com/watch?v=BpVqjCu251Q

Saavedra, A. (2002). El sentido es el lenguaje que significa. Más allá o más acá del orden logocéntrico del saber. *Revista de Estudios Sociales*, (13). http://journals.openedition.org/revestudsoc/26808

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias. Notas, fragmentos, incertidumbres* (1ª ed.). Noveduc.

Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. En G. Frigerio, & G. Diker (Comps), *Educar: posiciones acerca de lo común* (pp. 209-221). Del estante Editorial.

Weiss, E. (2016). Subjetivación y formación de la persona. En P. Ducoing, *La investigación en educación: epistemologías y metodologías* (pp. 63-77). Asociación francófona internacional de investigación en ciencias de la educación.

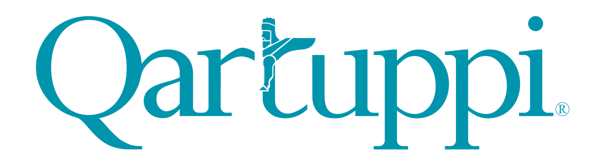
Zavala, I. M. (2009). *La Difamación de la palabra. Ensayos polémicos de ética y cultura.* Anthropos Editorial.

Qartuppi, S. de R.L. de C.V. está inscrita de forma definitiva
en el Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas
(RENIECYT) con el número 1600052.

Qartuppi, S. de R.L. de C.V. es miembro activo
de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM)
con número de registro 3751.

LAS DIFERENCIAS EN EDUCACIÓN
Investigar, narrar y conversar en América Latina

Esta obra se terminó de producir en noviembre de 2021.
Su edición y diseño estuvieron a cargo de:



Qartuppi, S. de R.L. de C.V.
http://www.qartuppi.com





LAS DIFERENCIAS EN EDUCACIÓN

Investigar, narrar y conversar en América Latina

Es una obra colectiva que aborda las desigualdades educativas con un posicionamiento epistémico, ético y político, a partir de las distintas miradas de investigadores de Argentina, Brasil y México, para transformarlas en un conjunto de voces que conversan, como una condición única en el acto de educar e investigar *con* y *entre* las diferencias.

ISBN 978-607-8694-18-1
DOI 10.29410/QTP.21.16